



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INGRID RODRIGUES DA ROSA CRUZ**



**LUTA, REEXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO:** as pedagogias  
*decoloniais* da militância na e da Associação dos Discentes  
Quilombolas (ADQ/UFPA)

**Belém-Pará**

**2021**

Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz

**LUTA, REEXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO:** as pedagogias *decoloniais* da militância na e da Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ/UFPA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará - UEPA como requisito avaliativo final para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

**Orientador:** Prof. Dr. João Colares da Mota Neto.

**Belém-Pará**

**2021**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**  
**Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA**

---

Rosa Cruz, Ingrid Rodrigues da

Luta, reexistência e educação: as pedagogias decoloniais da militância na e da Associação dos discentes Quilombolas (ADQ/UFPA) / Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz; João Colares da Mota, orientador. – Belém, 2021.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará

1. Quilombolas–Belém-PA. 2. Pedagogias decoloniais 3. Programas de ação afirmativa. 4. Estudantes universitários–Belém (PA). I. Mota Neto, João Colares da. II. Título.

CDD 23ed. 306.432098115

---

Ficha catalográfica elaborada por Regina Ribeiro CRB-2/739

Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz

**LUTA, REEXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO:** as pedagogias *decoloniais* da militância na e da Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ/UFPA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará - UEPA como requisito avaliativo final para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

**Orientador:** Prof. Dr. João Colares da Mota Neto.

Data de defesa: 25/10/2021

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_ – Orientador.

Prof. João Colares da Mota Neto

Dr. em Educação – UFPA

Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ – Membro Externo.

Prof. Waldir Ferreira de Abreu

Dr. em Ciências Humanas e Educação pela PUC/Rio

Universidade Federal do Pará

\_\_\_\_\_ – Membro Externo.

Prof. Rodrigo Corrêa Diniz Peixoto

Dr. em Sociologia e Ciência Política – UFMG

Universidade Federal do Pará

\_\_\_\_\_ – Membro Interno.

Profª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Dra. em Educação – PUC/SP

Universidade do Estado do Pará

Dedico este trabalho ao meu pai Eliezer Cruz e minha mãe Rosana Cruz por me ensinarem que a vitória não é dos/as que largam na frente, mas dos/as que completam a carreira.

## AGRADECIMENTOS

Não poderia começar meus agradecimentos sem entregar toda honra e louvor a Deus, que com profundo amor me levantou, sustentou, ensinou, fortaleceu e me guiou, mostrando que “melhor é o fim das coisas do que o princípio delas” (Eclesiastes 7:8), de tal modo, fazendo-me chegar até aqui com sorriso onde antes foram lágrimas.

Minha gratidão ao meu pai Eliezer Cruz, que como amigo, conselheiro e protetor me acompanhou, não só nas reflexões deste trabalho, mas nas reflexões das sabedorias da vida. Sua firmeza foi o meu esteio e o seu amor o meu aconchego. Dentre suas palavras sábias, guardarei a frase que me sustentou nessa caminhada acadêmica: “a vitória não é dos/as que largam na frente, mas dos/as que completam a carreira”.

Minha gratidão à minha mãe Rosana Cruz, que sempre fez de tudo para tornar minha jornada mais leve, seja com as “comidinhas” que eu gosto, pois sempre se preocupava se eu já havia me alimentado, como com o seu colo nos momentos de angústia. Sua amizade é uma preciosidade que levarei para sempre comigo.

Também deixo meu agradecimento ao meu irmão Igor Cruz, que como amigo se alegrou nas minhas vitórias, segurou na mão nos momentos difíceis e me ajudou nos “trabalhinhos” que eu lhe pedia, como o lindo desenho da capa da dissertação. É o meu mano.

Agradeço a minha tia, professora Rosilene Prado por ser ponte e me apresentar o coletivo ADQ/UFGA. Sou grata por todo apoio e torcida para a realização dos meus sonhos. Assim também, a minha gratidão aos meus familiares, paternos e maternos que sempre me regaram de palavras gentis e de coragem.

Ao meu orientador professor João Colares, meus mais sinceros agradecimentos por sua amorosidade, humildade e humanização. Obrigada pelo exemplo de educador e pesquisador com tais virtudes. Obrigada por acolher a mim e minha família quando foi preciso uma mão amiga.

Deixo minha gratidão à banca de avaliação desta pesquisa. Professora Ivanilde Apoluceno que desde 2016, com o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP acompanhou minha jornada como educadora, pesquisadora e ser humano. Obrigada por também ter sido uma mão amiga nos momentos difíceis e por toda contribuição em meus estudos. Ao professor Waldir Abreu, obrigada por todas as contribuições para que eu chegasse até aqui com esta pesquisa, fazendo parte da minha caminhada. Ao professor Rodrigo Peixoto, minha gratidão por aceitar *corazonar* com este estudo com tanto afeto e esperança.

Minha gratidão aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UEPA por toda partilha de conhecimentos e experiências, em especial meus agradecimentos à professora Marta Genú, professora Lucélia Bassalo e professor Sérgio Correa, que com tanto apressado e afetos bons fizeram parte da realização desse sonho. Também, deixo minha gratidão à secretaria do PPGED/UEPA (Seu Carlos e Jorginho) que não mediram esforços para ajudar a todos/as discentes do Programa.

Agradeço a turma 15 (turma dos afetos) por tornarem a pós-graduação leve mesmo em situações tão difíceis. Os enfrentamentos não foram poucos, mas desde o início estivemos em prol do coletivo. Em especial, deixo meu agradecimento à minha mana de orientação Alessandra Marinho, que com tanto carinho partilhou conhecimentos acadêmicos como os saberes da vida. Minha gratidão ao Henrique de Moraes, o qual desde o início do mestrado esteve ao meu lado construindo junto nossas jornadas com diálogo, reflexões, amorosidade e respeito, o que muito nos ensinou para a vida e por isso sempre guardarei sua amizade. Assim também, agradeço a Thaís Cybelle, Aline Machado, Nilberto Sousa e Dilma Dias que com tanta amorosidade foram para mim como abrigo em muitos momentos.

Às minhas amigas Helizabeth Lima e Priscila Soares, minha gratidão por todo acolhimento. Mesmo quando a distância impossibilitou abraços, pude ser abraçada por suas palavras de paz e amor. Como diz em (Provérbios 18: 24) “existe amigo mais chegado que um irmão”, não tenho dúvidas de que vocês são a prova disso.

Agradeço ao grupo de pesquisa NEP que desde 2016 me acolheu com tanta amorosidade e me possibilitou vivenciar experiências transformadoras. Agradeço em especial a Luciana Cruz, Caroline Barros, Ronielson Santos, Vera Lúcia, Yago Melo e Isabell Neri por compartilharem momentos tão afetuosos como os difíceis. Agradeço ao GEPEQ (sub-grupo do NEP), no qual venho construindo experiências humanizadas com as comunidades quilombolas do estado do Pará juntamente com Shirley Amador, a qual deixo minha gratidão por enfrentar esse desafio desde o início do GEPEQ.

Meus agradecimentos a Associação dos Discentes Quilombolas – ADQ/UFGA, coletivo que pude *corazonar* e aprender tanto. Não tenho palavras para agradecer a acolhida, a ajuda ao contar sua história desde o início, ao compartilhar suas sabedorias, seus sonhos, suas feridas e questionamentos. Guardarei na memória os momentos (presenciais) que estive na e com a associação e os momentos que reinventamos nossos encontros (virtualmente), nos quais pude dialogar inspirada pelas paisagens das comunidades de cada interlocutor/a. Esse trabalho é nosso.

Mas o que aprender dos movimentos sociais no campo da pedagogia? A resposta mais contundente é que os coletivos populares se reconhecem sujeitos de conhecimento, de valores, culturas, sujeitos de processos de humanização/emancipação. Sujeitos pedagógicos produzindo Outras Pedagogias.

(ARROYO, 2014, p. 25)

## RESUMO

Nesta pesquisa foi realizado um estudo sobre a Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ/UFPA) como espaço de luta, reexistência e de educação. Desta maneira, teve-se por objetivo geral compreender como se dá o movimento dos/as discentes quilombolas em denúncia das *colonialidades* e anúncio de uma sociabilidade Outra a partir do coletivo ADQ/UFPA se configurando em um espaço pedagógico e *decolonial* da militância na universidade. Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um diálogo com autores e autoras que discutem sobre o eurocentrismo e a modernidade/colonialidade na estrutura da sociedade e na universidade como: Castro-Gómez (2005); Dussel (2005) e (1994); Grosfoguel (2016); Lander (2005); Lugones (2014); Maldonado-Torres (2008); Mignolo (2009), (2005) e (2004); Porto-Gonçalves (2005); Quijano (2005) e (2014); Santos (2009), (2004) e (1997); Walsh (2009), Oliveira (2016) e Mota Neto (2016), dentre outros/as. Além desses autores e autoras, foram feitos diálogos com outros/as para discutirmos sobre a construção da cor negra no processo de *colonialidades* e resistências quilombolas no sistema colonial escravista no Brasil e no Pará, como: Barros (2014); Figueiredo (2008); Funes (2012); Silva (2009) e Salles (1971), dentre outros/as. Como também Mota Neto (2016), Arroyo (2014) e Freire (2013), (2019), (2011) e (1989) no debate sobre pedagogias *decoloniais* dentre outros/as. Para a metodologia partimos do enfoque *decolonial* com base em Arias (2010) se assumindo uma pesquisa etnográfica *decolonial*, abordagem qualitativa, com instrumentos de pesquisa a observação participante e entrevista dialógica. Para as análises dos dados foram realizadas análises dialógicas fundamentadas em Freire (2013). Deste modo, como interlocutores/as da pesquisa se teve os/as discentes quilombolas associados/as à ADQ/UFPA, os/as quais também são reconhecidos/as na pesquisa como “intelectuais da militância”, por se assumir nesta pesquisa uma estratégia *decolonial* na metodologia. Portanto, percebe-se que o coletivo ADQ/UFPA vem construindo um histórico de luta, conquistas, resistência, reexistência e de educação na vivência da militância frente às *colonialidades* presentes na UFPA, bem como anúncios de um projeto Outro de universidade.

**Palavras – Chave:** Universidade; Militância Quilombola e Pedagogias *Decoloniais*.

## ABSTRACT

In this research, a study was carried out on the Association of Quilombola Students (ADQ/UFGA) as a space for struggle, re-existence and education. In this way, the general objective was to understand how the movement of quilombola students occurs in denouncing colonialities and announcing a sociability Another from the ADQ/UFGA collective configuring itself in a pedagogical and decolonial space of militancy at the university. Thus, the research was developed from a dialogue with authors who discuss Eurocentrism and modernity/coloniality in the structure of society and the university, such as: Castro-Gómez (2005); Dussel (2005) and (1994); Grosfoguel (2016); Lander (2005); Lugones (2014); Maldonado-Torres (2008); Mignolo (2009), (2005) and (2004); Porto-Gonçalves (2005); Quijano (2005) and (2014); Santos (2009), (2004) and (1997); Walsh (2009), Oliveira (2016) and Mota Neto (2016), among others. In addition to these authors, dialogues were held with others to discuss the construction of the black color in the process of coloniality and quilombola resistance in the colonial slave system in Brazil and Pará, such as: Barros (2014); Figueiredo (2008); Funes (2012); Silva (2009) and Salles (1971), among others. As well as Mota Neto (2016), Arroyo (2014) and Freire (2013), (2019), (2011) and (1989) in the debate on decolonial pedagogies among others. For the methodology, we started from the decolonial approach based on Arias (2010) assuming a decolonial ethnographic research, qualitative approach, with research instruments, participant observation and dialogic interview. For data analysis, dialogical analyzes based on Freire (2013) were performed. Thus, as interlocutors of the research there were the quilombola students associated with the ADQ/UFGA, who are also recognized in the research as "intellectuals of militancy", since this research assumes a decolonial strategy in the methodology. Therefore, it is clear that the ADQ/UFGA collective has been building a history of struggle, conquests, resistance, re-existence and education in the experience of militancy against the colonialities present at UFGA, as well as announcements of an Other project at a university.

**Keywords:** University; Quilombola Militance and Decolonial Pedagogies.

## RESUMEN

En esta investigación se realizó un estudio sobre la Asociación de Estudiantes Quilombolas (ADQ/UFGA) como espacio de lucha, reexistencia y educación. De esta manera, el objetivo general fue comprender cómo se da el movimiento de estudiantes quilombolas en la denuncia de las *colonialidades* y anuncio una sociabilidad Otro del colectivo ADQ/UFGA configurándose en un espacio pedagógico y *decolonial* de militancia en la universidad. Así, la investigación se desarrolló a partir de un diálogo con autores que discuten el eurocentrismo y la modernidad/colonialidad en la estructura de la sociedad y la universidad, tales como: Castro-Gómez (2005); Dussel (2005) y (1994); Grosfoguel (2016); Lander (2005); Lugones (2014); Maldonado-Torres (2008); Mignolo (2009), (2005) y (2004); Porto-Gonçalves (2005); Quijano (2005) y (2014); Santos (2009), (2004) y (1997); Walsh (2009), Oliveira (2016) y Mota Neto (2016), entre otros. Además de estos autores, se mantuvieron diálogos con otros para discutir la construcción del color negro en el proceso de *colonialidades* y resistencias quilombolas en el sistema esclavista colonial en Brasil y Pará, tales como: Barros (2014); Figueiredo (2008); Funes (2012); Silva (2009) y Salles (1971), entre otros. Así como Mota Neto (2016), Arroyo (2014) y Freire (2013), (2019), (2011) y (1989) en el debate sobre pedagogías *descoloniales* entre otros. Para la metodología partimos del enfoque *descolonial* basado en Arias (2010) asumiendo una investigación etnográfica *descolonial*, enfoque cualitativo, con instrumentos de investigación, observación participante y entrevista dialógica. Para el análisis de los datos se realizaron análisis dialógicos basados en Freire (2013). Así, como interlocutores de la investigación estuvieron los estudiantes quilombolas asociados a la ADQ/UFGA, quienes también son reconocidos en la investigación como “intelectuales de la militancia”, ya que esta investigación asume una estrategia *descolonial* en la metodología. Por tanto, es claro que el colectivo ADQ/UFGA viene construyendo una historia de lucha, conquistas, resistencias, reexistencia y educación en la experiencia de militancia contra las *colonialidades* presentes en la UFGA, así como anuncios de un proyecto Otro en un Universidad.

**Palabras - Clave:** Universidad; Militancia Quilombola y Pedagogías *Descoloniales*.

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| QUADRO 01 – SABERES QUILOMBOLAS: QUADRO DE TESES, DISSERTAÇÕES DA CAPES, UFPA E UEPA.....                          | 40 |
| QUADRO 02 – MOVIMENTO SOCIAL QUILOMBOLA: QUADRO DE TESES, DISSERTAÇÕES DA CAPES, UFPA E UEPA.....                  | 50 |
| QUADRO 03 – PEDAGOGIA <i>DECOLONIAL</i> : QUADRO DE TESES, DISSERTAÇÕES DA CAPES, UFPA E UEPA.....                 | 52 |
| QUADRO 04 – UNIVERSIDADE MODERNA E <i>COLONIALIDADE</i> : QUADRO DE TESES, DISSERTAÇÕES DA CAPES, UFPA E UEPA..... | 58 |
| QUADRO 05 – QUADRO DAS COORDENAÇÕES DA ADQ/UFPA.....   | 76 |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |     |
|--|-----|
| IMAGEM 01 – 2º ENCONTRO DE POVOS & COMUNIDADES TRADICIONAIS DA UFPA..... | 106 |
| IMAGEM 02 – 1ª REUNIÃO PARA A AUNIQUEI/UFPA.....                         | 110 |
| IMAGEM 03 – ASSEMBLEIA COM A REITORIA.....                               | 111 |
| IMAGEM 04 – SEDE DA ADQ/UFPA.....  | 118 |
| IMAGEM 05 – PROGRAMAÇÃO CULTURAL.....                                    | 122 |
| IMAGEM 06 – CAMPANHA DE VACINAÇÃO (COVID-19).....                        | 129 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ADQ** – Associação dos Discentes Quilombolas

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**ITERPA** – Instituto de Terras do Pará

**PSE** – Processo Seletivo Especial

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional

**NIS** – Núcleo de Inclusão Social

**AUNIQUEI** – Associação dos Universitários Quilombolas

**PROEG** – Pró-reitoria de Ensino de Graduação

**TFE** – Transtornos Funcionais Específicos

**TGD** – Transtorno Global do Desenvolvimento

**PcD** – Pessoa com Deficiência

**NETRILHAS** – Núcleo de Estudos e Extensão Trilhas Investigativas e Práticas Sociais

**GECA** – Grupo de Estudos e Práticas sobre Crianças e Adolescentes

**NEP** – Núcleo de Educação Popular Paulo Freire

**UTI** – Unidade de Terapia Intensiva

**UCI** – Unidade de Cuidados Intermediário

**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**GEPEQ** – Grupo de Educação Popular com Estudantes Quilombolas

**PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Professores

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**CCSE** – Centro de Ciências Sociais e Educação

**UEPA** – Universidade do Estado do Pará

**PPGED** – Programa de Pós-graduação em Educação

**PPGSA** – Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**IFPA** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

**TALP** – Técnica de Associação Livre de Palavras

**APYEUFPA** – Associação dos Povos Indígenas Estudantes na UFPA

**AEE** – Associação dos Estudantes Estrangeiros

**ADD** – Associação dos Discentes com Deficiência da UFPA

**MOBAF** – Mobilidade Acadêmica Afirmativa

**MOBIN** – Mobilidade Acadêmica Interna

**DCE** – Diretório Central dos Estudantes

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**CEDENPA** – Centro de Estudo e Defesa do Negro

**CEPS** – Centro de Processo Seletivo

**COPERPS** – Comissão Permanente de Processo Seletivo

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. Introdução.....</b>   | <b>17</b>  |
| 1.1. Contextualização do estudo.....  | 18         |
| 1.2. Tecituras pessoais em direção à pesquisa e as relevâncias acadêmicas e sociais.....  | 30         |
| 1.3. Organização da dissertação.....  | 36         |
| <b>2. Corazonando os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa.....</b>  | <b>38</b>  |
| 2.1. <i>Aquilombamento</i> nas pesquisas: o movimento no campo científico.....  | 38         |
| 2.2. Subversão e reinvenção: a busca por uma relação dialética de <i>otredad</i> e <i>mismidad</i> na pesquisa.....   | 64         |
| 2.3. Enfoque <i>decolonial</i> na pesquisa etnográfica.....   | 66         |
| 2.4. Uma etnografia <i>decolonial</i> como caminho metodológico.....  | 67         |
| 2.5. Abordagem qualitativa em pesquisa etnográfica.....   | 71         |
| 2.6. Observação participante e entrevista dialógica: um <i>quefazer</i> etnográfico.....  | 72         |
| 2.7. Análises dialógicas.....   | 77         |
| 2.8. Princípios éticos em pesquisas etnográficas.....   | 78         |
| <b>3. A construção histórica das <i>colonialidades</i> e das resistências de populações quilombolas.....</b>  | <b>80</b>  |
| 3.1. Eurocentrismo, modernidade e <i>colonialidade</i> : a tríade da face oculta de uma “história mundial”.....   | 80         |
| 3.2. A construção social da cor negra: a histórica relação de <i>colonialidades</i> e o reinventar nas resistências.....  | 91         |
| <b>4. O paradigma hegemônico da universidade e a reexistência de discentes quilombolas.....</b>   | <b>98</b>  |
| 4.1. A universidade como um território de conflitos.....  | 98         |
| 4.2. O <i>caminho de volta</i> e o direito à educação: os/as discentes quilombolas como organização coletiva em enfrentamentos e reexistências na universidade..... | 109        |
| 4.3. A Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ/UFPA) como espaço formativo, de sociabilidade Outra e de vivências <i>decoloniais</i> .....                        | 124        |
| <b>5. Pedagogias <i>decoloniais</i> da militância na universidade: <i>corazonando</i> e aprendendo com o coletivo de discentes quilombolas.....</b>                 | <b>134</b> |
| 5.1. As pedagogias <i>decoloniais</i> e os/as intelectuais da militância.....   | 134        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.2. O <i>giro decolonial</i> na universidade: um projeto possível.....                                       | 149        |
| <b>6. “Tu, eu, nós”: a relação de <i>otredad-mismidad</i> e as inquietações nas considerações finais.....</b> | <b>159</b> |
| <b>Referências.....</b>   | <b>168</b> |
| <b>Apêndice.....</b>  | <b>174</b> |
| <b>Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>                                    | <b>175</b> |
| <b>Apêndice B – Termo de gravação de voz.....</b>   | <b>177</b> |
| <b>Anexo.....</b>   | <b>178</b> |
| <b>Anexo A – Modelo de declaração de pertencimento étnico-racial quilombola (morador/a).....</b>              | <b>179</b> |
| <b>Anexo B – Modelo de declaração de pertencimento étnico-racial quilombola (não morador/a).....</b>          | <b>180</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Nas relações entre brancos e negros, a não ser que eu esteja totalmente errado, parece haver, por parte de muitos brancos que se declaram não racistas, algo que os minimiza e os obstaculiza a, autenticamente, lutar contra o racismo. Refiro-me ao que, pelo menos a mim, me parece ser um forte sentimento de culpa com que se relacionam com homens negros e mulheres negras. E se há algo que deve irritar as pessoas discriminadas é a maneira culposa com que alguém as trata. A presença da culpa sugere no mínimo a existência de vestígios da razão de ser da culpa, no caso, do preconceito. Daí a postura acomodada com que muitos brancos se comportam em situações como a descrita. O que eu quero dizer é o seguinte: nas minhas relações com negros, com chicanos, com chicanas, com homossexuais, com *homeless*, com operários, brancos ou negros, não tenho por que tratá-los paternalistamente, transbordante de culpa, mas de com elas e eles discutir, debater, deles ou delas discordar como companheiros já ou como companheiros que poderão vir a ser, companheiros de luta, de caminhada. (FREIRE, 2019, p. 210)

Nesta seção é apresentada a contextualização do estudo, a problemática de investigação, os objetivos, os caminhos trilhados em direção à pesquisa, as relevâncias acadêmicas e sociais da mesma, e a organização das seções da dissertação.

Quando pensamos no contexto da pesquisa, buscamos entender como os/as discentes quilombolas se encontram inseridos/as na universidade em dimensões políticas, econômicas, culturais, temporais e geográficas, sendo assim, como se organizam em resistência e reexistência frente às *colonialidades* em suas multiformas, e como em coletivo a militância se apresenta também como formativa dentro da universidade.

Visto isto, a partir da problemática levantada se questionou como em coletivo (ADQ/UFPA) os/as discentes quilombolas se movem em denúncia das *colonialidades* e anúncio de uma sociabilidade Outra, configurando a ADQ/UFPA em um espaço pedagógico e *decolonial* da militância na universidade e a partir dos objetivos traçados se buscou responder tal problemática. Também se buscou descrever os caminhos que levaram a este estudo, em esferas pessoal, acadêmica e social. Por fim, nesta seção é apresentada a organização de como o trabalho foi dividido e o que cada seção traz como debate.

## 1.1. Contextualização do estudo

Em face do contexto amazônico é possível notar a sua diversidade cultural, o que nos leva à reflexão sobre a amplitude de experiências sociais presentes na Amazônia. Diante do contexto amazônico paraense, é possível percebermos a presença de “diferentes gentes, desafios, saberes, histórias, cheiros, linguagens, costumes, crenças, artes, danças, culinárias e cores”; caracterizando-o como uma *aquarela paraense*<sup>1</sup>.

Ao falarmos em uma população amazônica, nos referimos a uma diversidade de populações na região, na qual habitam povos indígenas, pescadores/as, ribeirinhos/as, seringueiros/as, quilombolas dentre Outros/as. Segundo Oliveira; Santos (2007, p. 2):

Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos: camponeses (ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens, entre outros) e cidadãos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia.

Dentre a diversidade de populações na Amazônia, destacamos neste estudo as populações quilombolas, que segundo o decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, no Art. 2º:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003a).

Mediante a isto, segundo o banco de dados do Instituto de Terras do Pará – ITERPA, possuímos no estado 55 territórios quilombolas titulados, assim, o Pará é considerado o estado brasileiro que mais titulou áreas em prol dos remanescentes de quilombos em todo o Brasil, o que nos faz perceber uma diversidade mais complexa ainda, não só em relação às demais populações na região amazônica paraense, mas também em relação às próprias populações quilombolas, as quais possuem saberes, histórias, imaginários, culturas e costumes próprios.

---

<sup>1</sup>“O termo aquarela paraense não se refere à técnica feita com tintas, mas ao sentido de diversidade de culturas que existem e coexistem na Amazônia Paraense, sem sobreposição de uma a outras” (ROSA CRUZ, 2017, p. 12).

Com toda essa diversidade étnica e populacional, os/as quilombolas encontram na caça, pesca e no extrativismo modos de subsistência econômica e de circulação de sabedorias ligadas às ancestralidades, sendo assim, trata-se de uma diversidade também presente no cenário educacional amazônico, seja em escolas como também em universidades, porém, ainda invisibilizada diante da estrutura educacional.

Quando nos deparamos com o espaço universitário amazônico, são notáveis cursos com currículos eurocêntricos que inferiorizam e ausentam, por exemplo, a realidade amazônica e as demandas atuais dos sujeitos sociais da região, não sendo diferente quanto aos processos avaliativos e metodologias de ensino que seguem as ideologias cartesianas e solipsistas nas práticas de formação acadêmica, na qual se busca a produção de ciência a partir de um olhar limitado, dogmático, exclusivista e visto como absoluto. Assim, considera-se que:

Na sua face regulatória, a ciência tem servido como padrão para avaliar todas as formas de conhecimento que não se enquadrem nos limites, nos regulamentos, nas normas e nos princípios daquilo que foi criado e concebido como uma supremacia epistêmica (MIGNOLO, 2004, p. 671).

Para compreendermos essa ausência de diálogo no ensino superior, Ballestrin (2013) aponta, a partir da interpretação pós-colonial, a identificação de uma relação binária, antagônica e hierárquica entre colonizador/a e colonizado/a, de outro modo, tal relação é denominada por Walter Mignolo (2004) como *diferença colonial*.

Neste sentido, legitima-se a lógica de negação do/a *Outro/a* para a afirmação do “EU” (paradigma a ser seguido). Ao olhar para o/a *Outro/a* se considera sua diferença em relação a um padrão (eurocêntrico) e não sua diferença no que diz respeito à alteridade, em sua *exterioridade*.

A partir da lógica de *diferença colonial* percebemos uma padronização do saber no ensino superior, um modelo educacional hegemônico que pouco considera relações de saberes populares e anti-eurocêntricos presentes na universidade, o qual tem sua gênese na *hybris del punto cero* (CASTRO-GOMEZ, 2005), o que é possível notar nos relatos de vivência universitária dos/as discentes quilombolas.

Em diálogo e problematização com os/as interlocutores/as desta pesquisa, ficou evidente como os Outros saberes, as Outras lógicas ao chegarem no “espaço do saber” (neste caso a universidade) incomodam os/as ditos/as detentores/as do conhecimento, como relata (ITACOÃ-MIRI, 2021):

*Eu, por exemplo, fui muito julgada dentro de sala de aula, porque todas as apresentações que tinham, é... seminários, minhas colegas me criticavam, porque eu sempre procurava levar é..., dentro do contexto daquilo que a gente tinha que apresentar, eu buscava levar alguma coisa daqui, da minha realidade. Então o pouquinho que eu conseguia entender eu sempre procurava pegar alguma coisa referente aqui. Eu sempre falava: “a minha comunidade”, aí as meninas do meu grupo de trabalho sempre falavam: “Ah... a minha comunidade, tudo ela fala a minha comunidade”. Mas eu procurava sempre levar para lá um pouco da minha vivência, um pouco da minha cultura, um pouco do meu saber, eu sempre procurei levar, mas é difícil, porque nem sempre é aceito.*

Em suma, podemos entender o que Castro-Gómez (2005) chama de “lógica do ponto zero” que é um imaginário historicamente construído que parte do princípio da existência de uma única razão, ou seja, a ciência tem “um lugar” que é universal, absoluto e suficiente, o que a torna em um saber de tradição hegemônica não questionável e sim reproduzido, pois segundo Castro-Gomez (2005, p. 18) “los habitantes del punto cero (científicos y filósofos ilustrados) están convencidos de que pueden adquirir un punto de vista sobre el cual no es posible adoptar ningún punto de vista”.

Por conseguinte, tem-se na *hybris* apenas uma única visão de mundo, não sendo possíveis Outras compreensões, Outros horizontes de existência e se supõe o desconhecimento, o encobrimento de Outras lógicas e modos de ser e estar no mundo, é uma forma arrogante de se exigir uma tradição cânone para se legitimar saberes e existências, deste modo podemos dizer que “é um ponto de partida de observação, supostamente neutro e absoluto” (BALLESTRIN, 2013, p. 104).

Assim, a partir da *hybris* se vê na universidade uma *geopolítica do conhecimento* (MIGNOLO, 2004) que segue em seus cursos de formação, reproduzindo um saber eurocêntrico que “caracteriza o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos e escrito em outras línguas não-hegemônicas como saberes locais ou regionais” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3). Ou seja, “não-saber”.

Deste modo se nega os saberes dos/as indígenas, negros/as, ribeirinhos/as, camponeses/as, dos/as sem-terra e dos/as quilombolas se estabelecendo uma *colonialidade do saber*, que segundo Arias (2010, p. 32), “determina en consecuencia que los otros saberes, que están fuera del espacio de la representación hegemónica, [...], no sean considerados, peor, no legitimados como conocimientos”.

Para Santos (2009), o pensamento moderno ocidental, o qual denomina como *Pensamento abissal*, configura-se em linhas radicais que dividem o universo em dois lados distintos, sendo um universo legítimo e o Outro em que sua realidade é negada, é inexistente, uma vez que “tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical

porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considerada como sendo o Outro” (SANTOS, 2009, p. 32).

Consequentemente, o/a *Outro/a* só é reconhecido/a se for no “EU”, dado que se entende este *Outro/a* como um “NÃO EU”. Logo, ao negar os *Outros Sujeitos*<sup>2</sup> no espaço universitário por possuírem identidades diferentes se tem a mais pura *colonialidade do ser*, que para Maldonado-Torres (2008, p. 96) “[...] refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades”.

Em sua essência desumanizadora, na *colonialidade do ser* se dá a negação e inferioridade do modo de ser e estar no mundo dos que não seguem a lógica moderna/colonial, a partir de hierarquias que dicotomizam as relações sociais, ou seja, *colonialidade do poder*, que segundo Quijano (2005, p. 107) é “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo”.

À vista disso, nos leva à reflexão de que podemos ter sido libertados quanto ao território, mas ainda precisamos romper o pensamento colonial, que é também presente na esfera educacional (inclusive no espaço universitário, foco desta investigação), com nos diz (GENIPAÚBA, 2021):

*A gente vai encontrar dentro da universidade mais alunos oriundos de escolas particulares e aí a gente encontra esse processo de que a universidade não foi feita pra nós, no sentido do ensino eurocêntrico, porque apesar de ser uma universidade do Pará, que eu digo uma universidade com políticas inclusivas, mas a gente ainda encontra resistência por aqueles que acham que quem vem dos PSE's não tem direito de participar da universidade.*

Dessa forma, é condição *sine qua non* repensar a universidade, ampliar o olhar e romper os paradigmas da *colonialidade*. Segundo Mignolo (2009, p. 251), “[...] la alternativa decolonial nace de la diversidad frente a la única manera de leer la realidad monopolizada por el pensamiento único occidental”. Nessa maneira, perante a diversidade em que se configura o ambiente universitário, o pensamento *decolonial* é uma alternativa à superação de vivências de *colonialidade do poder, do saber, do ser* e demais *colonialidades* presentes no paradigma da universidade.

Assim, muito mais que garantir o acesso à universidade e incluir nos cursos acadêmicos, temáticas voltadas para as questões de diversidade, cultura e ancestralidades, é

<sup>2</sup> Termo denominado por Arroyo (2014, p. 36) que “remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural”.

preciso que a universidade seja *decolonizada* em dimensões epistêmica, metodológica, política e ontológica.

Em Arroyo (2014), percebemos que os *Outros Sujeitos*, ao chegarem à universidade e terem suas culturas, identidades, experiências, saberes e demandas sociais inferiorizadas por paradigmas hegemônicos que configuram a mesma, estes têm resistido e afirmado suas presenças, assim segundo (*ITACOÃ-MIRI*, 2020):

*Na universidade buscamos o respeito a nossa luta enquanto ser humano e nossa história. Sabemos que vivemos em uma sociedade totalmente desigual, onde os interesses de poucos são respeitados, aonde os conflitos estruturais vêm de uma articulação desigual e combinada entre colonialismo, capitalismo e patriarcado.*

Por consequência, diante das manifestações de opressões nas universidades, os/as negros/as, indígenas, quilombolas e todos/as os/as que historicamente não são reconhecidos/as pela lógica hegemônica do *sistema-mundo moderno-colonial*<sup>3</sup> vêm resistindo a múltiplas violências, e nessa resistência, em meio à dor, sofrimento e conflitos insurgem pedagogias, como buscamos discutir neste estudo a partir das vivências de discentes quilombolas. Logo, considera-se que:

Es justamente, desde la lucha por la existencia que están llevando adelante los pueblos para quienes la colonialidad del poder, del saber y del ser, no fue una mera abstracción, sino que la vivieron y viven, la sufrieron y siguen sufriendola en sus propios cuerpos y subjetividades, de donde surge un horizonte otro, diferente de humanidad, de civilización y de existencia (ARIAS, 2010, p. 15).

Ao chegarem ao espaço universitário e se depararem com uma racionalidade hegemônica que norteia a relação de saberes neste ambiente, os/as discentes quilombolas buscam muito mais do que estarem presentes na universidade, buscam vivenciar experiências de luta, resistência e também criação de Outros saberes, os quais não são inferiores ou superiores ao saber científico, mas saberes próprios, construídos a partir de experiências sociais diferentes.

---

<sup>3</sup> O termo traz a ideia de um sistema de mundo hegemônico que de local se tornou universal e que a partir da modernidade que se inicia 1942 traz a *colonialidade* que é o lado irracional, violento da modernidade. “Assim, se Immanuel Wallerstein nos falou de um sistema-mundo, Aníbal Quijano a partir de um outro lugar subalterno, nos conduzirá à ideia de um mundo moderno-colonial. Que o diálogo entre distintas matrizes de racionalidades e de distintos *topoi* possa se fazer nos mostram os próprios I. Wallerstein e A. Quijano quando, juntos, nos indicam a ideia de um sistema-mundo moderno-colonial, mais completa e mais complexa” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

Sendo assim, espaços de militância são criados pelos/as quilombolas na universidade, a fim de lutarem e resistirem perante as reais subalternidades presentes na vida acadêmica. De acordo com (MACAPAZINHO, 2020):

*O coletivo quilombola é justamente para buscar melhorias para o nosso povo em geral, uma representação dentro da universidade que luta por nossos direitos. Direitos que estamos lutando para conseguir ainda, como o de sermos vistos com bons olhos e combatendo os preconceitos.*

Com isso, compreende-se que nestes espaços, na coletividade, há produção de pedagogias em dimensões ontológicas, políticas, éticas e estéticas, as quais fogem do padrão de educação formal, por seguirem uma organização, sistematização e racionalidade própria, pois a educação se dá em diferentes espaços, princípios e metodologias, o que conseguimos, a partir dos quilombos, refletir com (ITACOÃ-MIRI, 2021):

*Uma coisa que é bem falada aqui na comunidade, tipo assim, é claro que se me chamarem para construir um prédio, eu não vou saber construir, porque eu não sou arquiteta, mas se eu chamar um arquiteto para vir aqui na minha comunidade e mandar ele dá uma volta no mato, ele vai se perder porque não é realidade dele, são saberes totalmente diferentes que a gente não pode descartar.*

Partindo de tal reflexão, vemos em Albuquerque e Silva (2016, p. 232-239) que “[...] para além do conhecimento científico existem saberes que se inscrevem em outros critérios de inteligibilidade do real, não necessariamente estabelecidos pela ciência moderna [...]”. Logo, estes saberes são produzidos fora dos limites da sala de aula, nas experiências como nos quilombos e também nos coletivos, nas tensões e não seguem os mesmos critérios e epistemologia do saber científico presentes nos currículos acadêmicos, pois “como saberes produzidos no cotidiano social, os saberes culturais não estão, necessariamente, submetidos a processos de escolarização” (ALBUQUERQUE; SILVA, 2016, p. 239).

Nesse sentido se vê na pesquisa o espaço universitário para além da sala de aula, e se compreende as vivências de militância como formativas, nas quais insurgem pedagogias forjadas na luta e resistência às opressões presentes na universidade, a qual segue reproduzindo violências com sua estrutura colonial/capitalista/patriarcal.

Logo, diante do caráter sócio-político, entende-se que como espaço educativo, a militância proporciona uma dimensão pedagógica pautada em princípios de uma educação crítica, pois segundo Arroyo (2014) nos movimentos sociais os *Outros sujeitos* se afirmam sujeitos Outros, com identidades, culturas e como *Sujeitos pedagógicos*, os quais ensinam e

(re)aprendem em comunhão, intencionados para a vida a partir de processos de problematização, reflexão e (re)criação do pensamento crítico, logo, a luta educa.

Visto isto, podemos afirmar que a *decolonização* do espaço universitário tem sua origem nas vivências de tensões, lutas e de resistências dos *Outros sujeitos*, o que desestabiliza o projeto colonizador, e nesse cenário educacional de “latifúndio do saber” (ARROYO, 2014) se vivencia na universidade conflitos ideológicos.

Partindo de uma educação crítica, quando se fala da concepção de ser humano em Paulo Freire se tem a compreensão do *inacabamento* humano, assim entende-se que a partir da dialética o sujeito pode *ser mais*<sup>4</sup>, um ser humanizado por se encontrar em processo de formação crítica, uma vez que “[...] É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos” (FREIRE, 2013, p. 46).

Dessa maneira, mesmo com um histórico de opressão e na busca do *ser mais*, estudantes quilombolas denunciam a desumanização sofrida em busca da humanização roubada. Nas experiências sociais em vivências de militância na universidade, têm-se pedagogias outras, e a partir de um olhar emancipatório em Freire (2013), ao contrário de uma educação *para*, busca-se uma educação feita pelos próprios sujeitos, o que proporciona a expansão de consciência destes em um sentido de corpo consciente que faz e refaz a partir da experiência, como notamos em (ABUÍ, 2021):

*Eu vejo que parte do colonialismo que a gente foi acostumado, que foi colocado e imposto é uma visão eurocêntrica, e eu só fui me perceber mais e me questionar ainda mais na universidade quando participei dos movimentos, de reuniões, de cursos, culturais da consciência negra é... participei muito das palestras da Zélia Amador e aí a gente vai se desconstruindo aos poucos.*

Logo, a partir de experiências, via corporeidade dos/as discentes quilombolas, é possível refletirmos sobre os conflitos como cenários que proporcionam o que Arroyo (2014) chama de *Outras Pedagogias*.

Pensar na universidade como um espaço apenas de produção de conhecimento científico é negar a amplitude de experiências sociais que nela se fazem presentes e transcendem a sala de aula, é negar as *colonialidades* e em contraponto é negar também os conflitos, as resistências, o espírito de descontentamento, a “negação da negação” e as pedagogias que insurgem da militância.

---

<sup>4</sup> Em Freire (2013) vemos o termo sendo utilizado para representar a denúncia a desumanização e a constante busca pela humanização roubada.

Quando nos deparamos com a Universidade Federal do Pará, *locus* desta pesquisa, mesmo sendo um espaço formal de educação se fazem presentes diversos saberes e sujeitos sociais como os/as quilombolas, os/as quais, por políticas públicas para seus ingressos e permanências no ensino superior, chegam ao espaço universitário trazendo suas culturas, identidades, saberes e demandas sociais.

Segundo a Lei 12.711/2012 são reservadas 50% das vagas nas IES federais para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. A partir de tal política implementada no governo Dilma Rousseff, o Processo Seletivo Especial – PSE para estudantes quilombolas passa a ser uma realidade em universidades federais do Brasil, não sendo diferente na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Em 2012 foi publicado o primeiro edital de nº 9, de 17 de setembro de 2012, para realização do Processo Seletivo Especial – PSE 2013 destinado aos/às discentes quilombolas na universidade, logo se vê que desde então têm ocupado o espaço universitário.

Diante do paradigma hegemônico presente nas universidades e a presença de contradições na Universidade Federal do Pará, percebe-se por parte da instituição a busca por uma vivência de inclusão, o que levou a iniciar em seu PDI 2010-2015 o Programa Institucional de Inclusão Social e dentre seus projetos em 2012 implementou o Núcleo de Inclusão Social – NIS, por meio da portaria nº 1416/2012 Reitoria UFPA, pois:

Por conta desses dados iniciais e das políticas inclusivas na UFPA apresentadas até o ano de 2012, a UFPA incluiu em seu PDI 2010-2015 o Programa Institucional de Inclusão Social, dentre seus Projetos Estratégicos, cabendo à PROEG coordenar a elaboração e implantação da Política Institucional de Inclusão, necessária para que a UFPA pudesse cumprir, integralmente, com o seu papel social. O primeiro passo foi à criação do Núcleo de Inclusão Social – NIS, e a nomeação de uma Comissão Especial para, inicialmente, propor um Plano de Ação, com vistas à elaboração e implantação da política institucional. Essa proposta foi objeto do presente documento. Assim, foi criado o Núcleo de Inclusão Social – NIS, por meio da Portaria nº 1416/2012-Reitoria/UFPA (UFPA, 2015, p. 9).

Assim, o NIS começou a desenvolver suas atividades com um grupo bem diverso de discentes, os/as quais eram discentes com deficiência física, intelectual, sensorial (visual e auditiva), discentes com transtorno do espectro do autismo, com altas habilidades/superdotação e com transtornos funcionais específicos, sendo integrados/as posteriormente os/as discentes indígenas e quilombolas.

Como atividades, o núcleo se propôs em seu plano de ação desenvolver atendimentos individualizados, atendimentos de monitoria, produção de materiais em Libras e Braille, formação e produção em tecnologias assistivas, serviço de tradução e interpretação em Língua

Brasileira de Sinais e bolsa-auxílio para PcD's. No Plano de Ação do NIS, vê-se que os/as estudantes PcD's sempre estiveram no centro dos objetivos de ação, uma vez que:

O NIS foi pensado para responder as demandas e atender o decreto 7.611/2011 que institui na Educação Superior a criação desses espaços para atender as Pessoas com Deficiência, parte integrante da modalidade da Educação Especial. Atende ainda, TGD's e Superdotação/Altas Habilidades, também da composição da Educação Especial (UFPA, 2015, p. 13).

Desse modo, é notável que voltados para os/as discentes quilombolas, o NIS pouco atendia suas especificidades, sendo adotadas monitorias como atividade proposta para o grupo de discentes, logo:

Atendimento de alunos indígenas, quilombolas e PQG oferecendo os mesmos serviços existentes com os alunos PcDs, com um diferencial que é a monitoria/nivelamento para atender as dificuldades vivenciadas (UFPA, 2015, p. 30).

No I Encontro do Núcleo de Inclusão Social, realizado do dia 25 a 28 de agosto de 2015, o NIS apresentou em seu plano que suas atividades deveriam ser descentralizadas, assim:

Consideramos ainda, que a demanda de atendimento do NIS com alunos público alvo da educação especial e, com os alunos quilombolas e indígenas, ampliaram consideravelmente, para perceber a necessidade de descentralizar as ações, no sentido de atender de forma mais específica os públicos atendidos pelo NIS. Nesse sentido, o NIS passará a ser ligado diretamente à Reitoria da UFPA, por ser uma ação voltada, especificamente, para garantir a acessibilidade de alunos público alvo da educação especial no Ensino Superior. Essa iniciativa tem como objetivo dar qualidade às ações desenvolvidas pela equipe especializada no atendimento de Pessoas com deficiência, TGD e Superdotação e ainda, os Transtornos específicos (UFPA, 2015, p. 11).

Logo, diante das políticas públicas educacionais, identifica-se que a universidade, buscou promover a inclusão dos/as discentes quilombolas, porém se questiona que inclusão era essa? Será que podemos considerar a universidade um espaço de inclusão? Walsh (2009) nos chama a atenção para certas categorias como: *interculturalidade* e inclusão, por se compreender que em determinadas relações se pode promover uma *inclusão excludente*, que segundo Martins (2012) entendemos como uma problemática presente nos modos de “inclusão” que se dão na estrutura social e que também se manifestam nas relações dentro da universidade, sendo assim, segundo (MACAPAZINHO, 2020):

*A vivência com o capitalismo dentro da universidade nos afeta bastante, principalmente pra inclusão nos grupos, mesmo nas salas de aula, quando a gente chega, vemos que as pessoas com poder aquisitivo maior ficam apenas naqueles grupinhos, e a gente se torna às vezes excluídos desses grupos, que dificulta até o nosso aprendizado dentro da universidade. Isso vem de uma cultura também do colonialismo que nos foi colocada, impuseram isso à gente. Então, é uma vivência preocupante, principalmente porque existem quilombolas que não se sentem bem, não gostam das suas turmas, não gostam de certos ambientes da universidade por causa disso.*

Mediante a isto, entendemos em Martins (2012) que a exclusão não é o contraponto da inclusão, mas um modo de vida, que tem por atividade inferiorizar e hierarquizar, promovendo uma inclusão que é marginal, e isso se dá a partir do que Walsh (2009) chama de *interculturalidade funcional*, na qual se faz uso do discurso da diversidade, porém se reproduz a estrutura colonizadora, pois não há ruptura da estrutura, mas um reconhecimento do diferente, colocando-o em um lugar de inferioridade.

Logo, isso exige de nós um olhar crítico, pois muito mais que reconhecer a diversidade cultural, é preciso a mudança das estruturas neoliberais, coloniais e de subalternidade que moldam os espaços institucionais de ensino.

Partindo dessa necessidade, em 2015 surge na UFPA um coletivo, a Associação dos Universitários Quilombolas da UFPA (AUNIQUEI), no entanto, foi uma iniciativa de um grupo pequeno de estudantes de apenas um Campus. Em razão disso, os/as demais discentes quilombolas, de um contexto maior na universidade, não se sentiram representados/as por essa tentativa de associação, surgindo posteriormente (ano de 2016) a Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ/UFPA), a qual foi criada em Belém com representantes quilombolas de todas as regiões do estado. Desde então, a partir da ADQ os/as discentes quilombolas vêm buscando superar essas relações de *colonialidades* em meio às contradições na vida universitária.

As atividades na associação se encontram hoje em nove frentes de trabalho que são as coordenações de: “Administrativa”, “Finanças”, “Secretaria”, “Projetos”, “Articulação”, “Diversidade e Gênero”, “Cultura/Esporte/Lazer”, “Formação” e “Comunicação Social”, frentes estas que se relacionam com os contextos geográfico, cultural, econômico e político no qual os/as discentes quilombolas estão inseridos/as enquanto coletivo (ADQ).

Quando falamos geograficamente da Universidade Federal do Pará – Belém, é indispensável ressaltarmos sua paisagem de rio e matas, que como uma rede de conexão, interliga por suas águas diferentes horizontes de existências como dos/as ribeirinhos/as da Ilha

do Combú, dos/as quilombolas da comunidade Itacoã-Miri/Acará, com os dos/as moradores/as dos bairros de Belém, a exemplo da Terra Firme.

O Rio Guamá, que banha a universidade, é um dos caminhos percorridos pelos/as discentes quilombolas todos os dias, os/as quais saem de suas diferentes comunidades e encontram abrigo na ADQ/UFPA para seguirem suas trajetórias na universidade, como diz (MACAPAZINHO, 2020): *“a ADQ representa a união e a luta em conjunto, por mais garantia de direitos em defesa dos nossos povos negros e quilombolas, dentro e fora do quilombo, resumindo nossa segunda casa, nosso Quilombinho”*.

Assim, diante de tal contexto geográfico, que podemos dizer também hidrográfico, no qual se encontram horizontes Outros de se viver, é possível notar que não só a UFPA é banhada pelo rio, mas na ADQ/UFPA também percorrem rios de afetos em plena diversidade cultural de populações quilombolas, pois na sede da ADQ/UFPA se encontram discentes quilombolas de diferentes comunidades remanescentes de quilombos do estado do Pará, os/as quais trazem à associação seus saberes, imaginários, estéticas, etc., e em ritmo de seus cantos e batuques, seguem resistindo e reexistindo às *colonialidades* na instituição.

Em relação às questões econômicas em que os/as discentes quilombolas estão inseridos/as, na sede da ADQ/UFPA encontram um espaço com modos Outros de se organizarem para receberem a bolsa auxílio, para o transporte (barco) até a universidade e também para as viagens acadêmicas. Assim, em coletividade se organizam estrategicamente com vendas de camisas da associação, bingos e festas a fim de garantirem fundos financeiros para as necessidades do coletivo, estabelecendo uma vivência de economia solidária, por exemplo, *“as vendas são também porque sempre tem viagens para participar de algum encontro, então esses recursos geralmente são agariados para ajudar os nossos nas viagens acadêmicas”* (ITACOÃ-MIRI, 2020).

Na associação, encontra-se também um contexto político, na qual, diante das manifestações de racismos (epistêmico e estrutural), os/as discentes quilombolas lutam em relação aos currículos acadêmicos, às políticas adotadas pela universidade e à estrutura social racista que se faz presente no cognitivo e se expressa nas relações interpessoais. Assim, segundo (MANGUEIRAS, 2020):

*Na ADQ nos fortalecemos como povo quilombola dentro da universidade, fortalecemos nossas lutas. Com a ADQ nós nos reunimos, buscamos fortalecer nosso coletivo, para lutar contra qualquer tentativa de nos calar dentro da universidade e buscamos nos fortalecer com o objetivo de lutar pelos nossos direitos, pelos nossos ideais, lutar por aquilo que nós acreditamos.*

Visto isto, em meio às lutas se estabelece um processo educativo ao se pensar em estratégias de resistência, pois para os/as quilombolas da ADQ “as lutas têm sido por ocupar as instituições que mantêm a exclusividade do conhecimento, mas também criar seus espaços de produção e diálogos de conhecimentos produzidos na militância” (ARROYO, 2014, p. 34).

Para Arias (2010), é preciso que se lance questionamentos sobre a academia e as ciências sociais, sobre que conhecimento se tem proporcionado? Conhecimento para quem? Conhecimento para quê? Da mesma forma, olhar para os grupos negados pela lógica moderna/colonial, e questionar que horizontes Outros de existência possuem, estes apresentam maneiras de pensamentos criativos que ajudam a construir um “novo”? Que perspectivas de projetos de sociedades fazem possível? Logo, estabelecendo um movimento de denúncias e anúncios, o que se pretendeu neste estudo.

Ao considerar o contexto temporal de 2016, período de organização coletiva dos/as discentes quilombolas para a criação da ADQ/UFPA, até os dias de hoje, tivemos nesta pesquisa como problema de investigação: **Como os/as discentes quilombolas se movem em denúncia das *colonialidades* e anúncio de uma sociabilidade Outra a partir do coletivo ADQ/UFPA se configurando em um espaço pedagógico e *decolonial* da militância na universidade?**

Portanto, diante de tal contextualização da pesquisa questionou-se: No decorrer do processo histórico de militância na universidade, quais os enfrentamentos e modos de reexistir vivenciados pelos/as discentes quilombolas enquanto coletivo ADQ/UFPA? Quais os princípios das pedagogias insurgentes da militância dos/as discentes quilombolas na ADQ/UFPA, que a configura como pedagógica e *decolonial*? Que projeto de universidade é esperado pelos/as discentes quilombolas da/na ADQ/UFPA frente ao projeto vigente?

Para isto, tivemos na pesquisa por objetivo geral: Compreender como se dá o movimento dos/as discentes quilombolas em denúncia das *colonialidades* e anúncio de uma sociabilidade Outra a partir do coletivo ADQ/UFPA se configurando em um espaço pedagógico e *decolonial* da militância na universidade. Assim como, tivemos por objetivos específicos: Identificar os enfrentamentos e modos de reexistir na universidade, que são vivenciados pelos/as discentes quilombolas enquanto coletivo ADQ/UFPA. Analisar os princípios das pedagogias insurgentes da militância dos/as discentes quilombolas da/na ADQ/UFPA, que a configura como formativa e *decolonial*. Anunciar o projeto de universidade esperado pelos/as discentes quilombolas da/na ADQ/UFPA frente ao projeto vigente.

## 1.2. Tecituras pessoais em direção à pesquisa e as relevâncias acadêmicas e sociais

Para se chegar a esta temática de estudo e problematização, podemos dizer que tudo se deu a partir de uma construção histórica, que em Freire entendo como a minha busca do *ser mais* diante de minha condição de ser *inconclusa*. Em 2014 iniciou minha caminhada no campo da educação, ao ingressar na Universidade do Estado do Pará – UEPA, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Durante minha formação acadêmica pude perceber que a maior busca no campo da educação é promovê-la de forma significativa, isto é, uma educação de qualidade. Porém, sempre questioneei sobre essa “qualidade”, já que parte significativa de minha formação acadêmica residiu em apenas um paradigma de educação, o qual desconsidera Outras epistemologias e Outros saberes, para além dos hegemônicos.

No decorrer da vida acadêmica, pude vivenciar experiências excelentes e outras inquietantes, as quais contribuíram para esta pesquisa. No primeiro semestre no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, tive uma disciplina chamada História da Educação, na qual pude desenvolver uma pesquisa em uma comunidade quilombola no município do Acará-Pa. Nesta experiência senti um chamamento a essas populações, desde então decidi assumir uma posição ético-política pelas populações quilombolas ao (re)conhecer seus saberes, lógicas de ser e estar no mundo.

A cada café com pupunha, banho no igarapé e no momento de fazer farinha, os diálogos com a “Dona Maria”, “Seu José”, as crianças e corpo de funcionários/as da escola da comunidade, pude entender que a lógica de vida que sempre levei não era a única e que diante uma estrutura de sociedade, meus privilégios eram garantidos a custo de violências com *Outros Sujeitos*. A partir dessa experiência, minha trajetória acadêmica e digo mais, trajetória humana foram e têm sido (re)construídas.

Na vivência universitária, pude (re)construir minha formação política, ao vivenciar experiências em grupos de pesquisa, os quais desenvolvem suas atividades engajados nas lutas pelas classes populares no contexto amazônico paraense.

No início do Curso de Pedagogia, participei do Núcleo de Estudos e Extensão Trilhas Investigativas e Práticas Sociais (NETRILHAS), no qual desenvolvi atividades com crianças e adolescentes moradores/as de uma comunidade periférica de Belém, despertando em mim a consciência crítica de que ao redor dos muros da universidade que eu estudava, existiam

situações de conflito social como era o caso da comunidade que o grupo desenvolvia suas atividades.

Ao sair do NETRILHAS, ingressei no Grupo de Estudos e Práticas sobre Crianças e Adolescentes - GECA, no qual participei do “Projeto Tainá nas Escolas”, que desenvolvia atividades em escolas públicas de Belém, em turmas de ensino fundamental I, problematizando o contexto amazônico, a diversidade cultural, vegetal e a diversidade de povos como os/as indígenas. Assim, saindo do GECA, meu processo de formação política tem sua continuidade ao me firmar no grupo de pesquisa Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da UEPA.

Desde o ingresso na militância do grupo, no qual faço parte até hoje, venho compreendendo em uma relação de práxis como agir no mundo em luta com os/as oprimidos/as vítimas desse sistema de sociedade seletivo e opressor. Logo, questionamentos a respeito da realidade e demandas sociais dos sujeitos quilombolas na região amazônica se tornaram intensos em minhas trajetórias (acadêmica e humana), visto que o NEP sempre representou em minha formação um espaço de vivência do ensino, da pesquisa e da extensão.

No NEP tive minha primeira atuação como educadora no grupo de educação popular em ambiente hospitalar, no qual desenvolvíamos nossas atividades com mães de bebês internados/as na UTI e UCI de um hospital público em Belém.

Neste grupo tive contato com Outras lógicas de vida, uma vez que a maioria das educandas era dos interiores da região paraense. Nesta experiência pude entender o significado das palavras alteridade, diálogo e resistência, as quais em uma reflexão freireana, ganham uma interpretação humanizada, o que também contribuiu para que eu pudesse hoje entender o/a quilombola, não em uma relação de *O mesmo*<sup>5</sup>, mas como um ser com sua própria cosmovisão, saberes e modos de ser, sentir, pensar e viver.

Assim, a partir dessa experiência no hospital pude desenvolver minha primeira iniciação científica – PIBIC, pesquisando a Corporeidade na Educação Popular em ambiente hospitalar<sup>6</sup>.

Posso afirmar que com este PIBIC tive mais uma contribuição para esta pesquisa, que foi a possibilidade de discutir a visão cartesiana, moderna que dicotomiza alma e corpo, negadora do ser em sua *exterioridade* como diria Enrique Dussel (1994), assim como, pude também discutir a partir de leituras em Paulo Freire uma dimensão holística na relação

---

<sup>5</sup>O termo é utilizado por Enrique Dussel para referir-se a negação do Outro, suas alteridades. Logo, refere-se à visão moderna/colonial que se denomina como lógica verdadeira e universal, sobrepondo-se a outras lógicas.

<sup>6</sup> Título do relatório final do PIBIC: Reflexões sobre Corporeidade na Educação Popular e suas implicações em ambiente hospitalar. Sob a orientação da professora Dra. Marta Genú Soares.

“corpo-alma”, na qual ao invés de negar se reconhece o/a *Outro/a* como *Outro/a* em sua complexidade, discussão que também levanto neste estudo.

Ao sair do grupo de educação popular em ambiente hospitalar, venho desenvolvendo no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire atividades de extensão com o Grupo de Educação Popular com Estudantes Quilombolas – GEPEQ. Neste grupo, temos problematizado o espaço universitário como um ambiente de reprodução de desigualdades e opressões diante da cultura, saberes, imaginários, religiosidades e ancestralidade das populações quilombolas, o que contribui com esta pesquisa e com minha formação sócio-política na academia.

Também, durante minha formação acadêmica participei do Processo Seletivo de Monitoria, no qual fui aprovada/classificada para ser monitora na disciplina de Didática Geral em oito turmas de graduação, dentre elas regular e PARFOR nos cursos de Licenciatura Plena em Matemática, Letras Língua Portuguesa e Pedagogia.

Durante a monitoria, que durou um ano e meio, vivenciei esse projeto de educação que se faz historicamente pautado em uma lógica salvacionista e redentora, que vê no processo educativo uma relação hierárquica e de poder, seja entre docente-discente, nos currículos acadêmicos, nos processos avaliativos e políticas públicas educacionais e da instituição, o que me fez questionar que projeto de universidade estamos vivenciando? E no que diz respeito à Amazônia e sua diversidade, que prática de inclusão tem sido adotada no espaço acadêmico?

Outro fator determinante para esta pesquisa foi o de estudar no período de graduação com uma discente quilombola e perceber por parte da estrutura universitária tentativas de *silenciamento*<sup>7</sup> e enquadramento em relação à educanda.

Em uma conversa com esta estudante, foi relatado sua insatisfação quanto à negação do “ser” que a universidade exercia sobre a mesma. Nesta conversa, a estudante relatou que em sala de aula sempre quis relacionar os conteúdos estudados com suas experiências na comunidade, com sua ancestralidade e cultura.

Segundo a discente quilombola, em uma aula na disciplina de “História da Amazônia”, ao se discutir sobre a Cabanagem, a mesma quis relatar sobre sua comunidade, a qual foi um dos locais de refúgio dos cabanos, mas ao se sentir inferiorizada por muitos colegas de turma se calou. Tal relato me fez perceber que a dimensão de luta dos/as discentes quilombolas era e também é a respeito de suas presenças no espaço universitário.

---

<sup>7</sup> O termo *silenciamento* vem do pensamento de Freire na Pedagogia do Oprimido, que se refere à ocultação dos saberes, das vivências e das culturas dos sujeitos.

À vista disso, percebi o quanto perdemos ao sermos anti-dialógicos e que mesmo assumindo posturas intelectuais sobre inclusão, mas no mesmo espaço (acadêmico), somos excludentes em nossas práticas. Logo, nessa construção em mim de busca do *ser mais*, realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: ***Os discentes quilombolas do CCSE/ UEPA como protagonistas de seus processos avaliativos*** o qual considero como mais uma contribuição para esta pesquisa.

Com minha pesquisa de TCC se apontou a problemática de não termos na Universidade do Estado do Pará – UEPA políticas públicas educacionais para o ingresso e permanência de estudantes quilombolas, realidade diferente em relação à Universidade Federal do Pará, que já adota tais políticas.

Em uma conversa com minha tia, a Profa. Ma. Rosilene Rodrigues Prado – PROEG/UFPA, Coordenadora das Equipes Técnicas do Núcleo de Acessibilidade e Coordenadora Técnica da Equipe de TFE, TGD<sup>8</sup> (quando o NIS estava em atividades), fiquei ciente de que na UFPA os/as discentes quilombolas se organizam em coletividade a partir da ADQ/UFPA. Sendo assim, fazendo-me refletir que mesmo diante de um paradigma hegemônico da universidade, os/as quilombolas resistem contra as opressões e negações de suas *exterioridades*.

Desta maneira, com a construção histórica de minhas trajetórias (acadêmica e humana) assumi nesta pesquisa um compromisso ético-político com as lutas e resistências vivenciadas pela Associação dos Discentes Quilombolas – ADQ-UFPA.

No campo acadêmico, quando falamos de pesquisas com temáticas voltadas para questões quilombolas na Amazônia, evidenciam-se problematizações quanto ao acesso às políticas públicas, dentre elas as de educação, pois se trata de direitos historicamente subalternizados a partir de um projeto colonizador e do falso discurso de democracia racial.

Porém, a respeito das políticas públicas de educação, são notáveis pesquisas voltadas com maior frequência à educação básica, o que é de extrema importância, mas diante do cenário de pesquisa a respeito das lutas e resistências de sujeitos quilombolas, identifica-se a necessidade de ampliar a discussão para as lutas e resistências em espaços universitários na região amazônica, espaços estes em que tais sujeitos se fazem presentes.

---

<sup>8</sup> Com as atualizações da quinta edição do manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM 5, de 2013, foi proposta uma nova classificação sobre o diagnóstico e mudanças conceituais no autismo o qual passou a ser denominado como transtorno do espectro autista (TEA) que passou a integrar os termos: Transtorno Autista (Autismo clássico), Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outras especificações (TID SOE).

Vê-se que este estudo proporciona uma provocação à universidade ao problematizar sua estrutura e como se dão as relações sociais neste ambiente.

Entende-se que esta pesquisa poderá ser uma referência para estudos voltados sobre as relações de conflitos nas universidades, a presença quilombola nas IES's, a militância como espaço de produção de Outros saberes, a universidade no contexto amazônico paraense e Outros olhares paradigmáticos, e para estudos voltados às discussões sobre o pensamento moderno/colonial e pensamento *decolonial*, como nos diz (GENIPAÚBA, 2021):

*Porque quando chegam pessoas como você, que está fazendo um trabalho desse, que é um trabalho científico, que é um trabalho que vai estar embasado pra mostrar essa realidade, e trazer essa questão científica e ficar a tona, isso vai dar muito mais veracidade a esse processo, porque o olhar agora ele não é só um olhar oral, eu não estou só transmitindo, mas eu tenho um olhar científico, um olhar que tem base e que pode orientar outros trabalhos nesse caminho.*

Destaca-se também a importância desta pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA), por discutir a educação a partir de um olhar crítico diante das demandas sociais e relações socioculturais, em especial, para a Linha de Pesquisa *Saberes Culturais e Educação na Amazônia*, a qual se propõe produzir conhecimento a respeito dos desafios e particularidades do contexto da Amazônia Paraense.

Nesta Linha se discute demarcadores identitários dos povos indígenas, ribeirinhos, sem-terra e quilombolas, possuidores de sociabilidades Outras e saberes Outros, o que converge com este estudo, dado que se pretendeu pesquisar a respeito da presença dos/as discentes quilombolas no espaço universitário na Amazônia, como o *caminho de volta*<sup>9</sup> destes/as na busca de seus direitos negados no período da escravidão, o direito à dignidade, à humanização, à educação, à liberdade de ser e viver.

Este trabalho traz problematizações necessárias à reflexão em relação ao espaço universitário, uma vez que investiga questões importantes quanto à educação em meio à formação dos/as discentes quilombolas, à sua cultura e às condições históricas destes/as em relação à sociedade e à Amazônia Paraense e sobre a militância na universidade como uma vivência também pedagógica, o que possibilita (re)pensarmos a universidade diante dos paradigmas de *colonialidade* na qual a mesma é configurada.

---

<sup>9</sup> Quando me refiro à expressão “caminho de volta”, é um termo utilizado por um dos discentes quilombolas da ADQ (GENIPAÚBA, 2019), que o usou em uma conversa comigo no momento de pesquisa de campo, para dizer que na história do negro no Brasil, seu povo precisou se refugiar em quilombos ao ser negados a estes o direito a vida digna. Assim, nos dias de hoje, os quilombolas fazem o “caminho de volta” à sociedade que lhes foi negada, em busca de políticas como o acesso a educação pública, que também é um direito das populações quilombolas.

Quanto à dimensão social, entende-se também a relevância deste trabalho para os/as quilombolas e à sociedade como um todo, pois esta pesquisa além de ser uma provocação à universidade é também uma provocação à sociedade sobre horizontes Outros de existir e estar no mundo, assim como de sociabilidades Outras que nos fazem refletir que somos incompletos/as, insuficientes e que podemos (re)aprender uns/umas com os/as outros/as em diálogo crítico e em reciprocidade.

Nesta pesquisa, vê-se sua relevância por propor ir além dos paradigmas que direcionam o “fazer pesquisa”, a ideia de “ciência”, assim possibilitando com que as vozes quilombolas na universidade sejam escutadas ao se fazerem presentes no processo de elaboração deste trabalho, em todas as suas fases como na produção escrita, sendo reconhecidos/as como “intelectuais da militância”, fazendo-se um estudo que somará para a luta de estudantes quilombolas nas IES’s.

Historicamente, os/as negros/as no estado do Pará vêm resistindo contra um projeto de sociedade opressor, seja em relação ao sistema escravista como nos dias atuais com as novas formas de subalternidade. Diante da luta contra a escravidão, muitos negros/as resistiram criando os mocambos e quilombos, espaços onde se deram novas relações econômicas, políticas, sociais, culturais e de educação.

Desta maneira, ressaltamos nesta pesquisa a importância social da mesma para essas populações, por se assumir um compromisso social com o *caminho de volta* dos/as quilombolas em busca de seus direitos a humanização, educação e vida digna.

O fato de nesta pesquisa se ampliar a discussão, no que diz respeito ao ambiente universitário, para além da sala de aula, vê-se a relevância de se problematizar a militância como um espaço em que há insurgência de pedagogias Outras.

Logo, diante de uma lógica capitalista/colonialista/hegemônica que vê a militância com um olhar pejorativo, este trabalho contribui para (re)pensarmos o caráter social, político e educativo da militância, em especial na universidade, caracterizando-a como uma experiência Outra presente na instituição e que faz parte da formação acadêmica, política e social dos/as envolvidos/as como os/as estudantes quilombolas.

Por meio desta pesquisa buscamos trazer contribuições epistemológicas, políticas, metodológicas e educacionais para reflexões acerca da educação superior, isto é, diante da diversidade de populações tradicionais na região amazônica, de se pensar em uma universidade que seja democrática, dialógica e antirracista (*decolonial*), além de proporcionar subsídios teóricos para alimentar o debate sobre a *decolonialidade* no campo de pesquisa em

educação e assim avançar nos estudos *decoloniais*, ao (re)pensarmos a *decolonialidade* a partir da Amazônia Paraense e não apenas dos/as teóricos/as da Rede modernidade/colonialidade.

### 1.3. Organização da dissertação

A dissertação está organizada em seis seções: Seção 01, **Introdução**: se apresenta a contextualização da pesquisa, os objetivos de investigação os entrelaçamentos pessoais em direção à pesquisa, as relevâncias acadêmicas e sociais e a organização do trabalho escrito.

Seção 02, **Corazonando os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa**: se define os caminhos assumidos neste estudo em dimensões metodológica, ontológica e epistêmica, dividido em estado do conhecimento, enfoque, tipo de pesquisa, abordagem, instrumentos de produção de dados e análises, como também as questões éticas.

Seção 03, **A construção histórica das colonialidades e das resistências de populações quilombolas**: se propõe, a partir de uma construção histórica, discutir a respeito da modernidade desde a primeira em 1492, o eurocentrismo como paradigma universal, e a construção histórica das *colonialidades* desde a primeira modernidade, refletindo como se fez e se faz presente as *colonialidades* na história dos/as quilombolas na Amazônia Paraense e sobre a dualidade na construção histórica da cor negra no Brasil, em dimensões colonialistas e de resistências.

Seção 04, **O paradigma hegemônico da universidade e a reexistência de discentes quilombolas**: nesta seção se tem por discussão o processo histórico do paradigma hegemônico em que a universidade vem se configurando, assim como a luta, resistência e reexistência que os/as discentes quilombolas enfrentam no contexto universitário, diante das manifestações de racismos (epistêmico e estrutural) presentes neste paradigma, tornando a universidade um espaço de conflitos. Assim, a partir dos/as discentes quilombolas associados/as à ADQ/UFPA, a seção traz seus enfrentamentos e modos de reexistência, em seus movimentos de denúncia das *colonialidades* e anúncio de uma sociabilidade Outra, que nos apontam para a militância da/na ADQ/UFPA como formativa e *decolonial*.

Seção 05, **Pedagogias decoloniais da militância na universidade: corazonando e aprendendo com o coletivo de discentes quilombolas**. Propõe-se nesta seção discutir sobre os princípios que movem os/as discentes quilombolas em organização coletiva (ADQ/UFPA) e que fundamentam as pedagogias insurgentes na militância. Assim, reconhecendo-os/as

como “intelectuais da militância”. A partir de seus princípios, discutimos sobre pedagogias *decoloniais* da militância no contexto universitário, como também a possibilidade de um projeto Outro de universidade democrática, dialógica e antirracista (*decolonial*).

Seção 06, “**Tu, eu, nós**”: **a relação de *otredad-mismidad* e as inquietações nas considerações finais**. Esta seção se refere ao que chamamos nos trabalhos acadêmicos de “considerações finais”, porém nesta pesquisa consideramos inviável concluirmos o debate, uma vez que falar da relação de *otredad* e *mismidad* sem trazer as inquietações insurgentes nos encontros com os/as interlocutores/as, é negar nossas aproximações, os nossos conflitos e as transformações que vivenciamos. Visto isto, buscamos nas “considerações finais”, não finalizar e sim provocar, continuar debates e iniciar outros.

## 2. CORAZONANDO OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

La no consideración de la sabiduría, en los procesos de decolonización, sería no sólo un límite, sino un grave error, pues lo que se trata, no es sólo de la decolonización del saber, sino de la decolonización del ser, de la totalidad de la vida; por otro lado no puede haber decolonización si no hay un desprendimiento del logocentrismo, del epistemocéntrismo que ha sido eje central en el ejercicio de la colonialidad; si a lo largo de la historia se ha evidenciado que sobre la base de la racionalidad y los epistemes se han ejercido formas perversas de dominación y no han sido los epistemes los que le han dado a la humanidad precisamente los referentes de sentido para tejer la existencia, sino que ha sido la sabiduría. Por ello ya no se puede sólo seguir razonando, hay que empezar a *corazonar*, a sentipensar las epistemologías hegemónicas, pues eso las desestructura, las decoloniza.

(ARIAS, 2010, p. 66)

Nesta seção é apresentado o passo a passo de como a pesquisa se desenvolveu em dimensões epistêmica, ontológica, metodológica e política. No primeiro momento se realizou o estado do conhecimento com um levantamento bibliográfico de teses e dissertações para identificarmos como se encontra o campo científico a respeito do que se propõe nesta pesquisa. Posteriormente discutimos o enfoque definido para o estudo que é o *decolonial*, o tipo de pesquisa que é a etnografia *decolonial*, a abordagem qualitativa, os instrumentos para a produção dos dados que são entrevista dialógica e observação participante, as análises dos dados com a análise dialógica e por fim os princípios éticos da pesquisa.

Parte significativa do debate se baseia no autor Patricio Guerrero Arias (2010), do qual tomamos sua obra “**CORAZONAR**” para caminharmos na pesquisa em uma perspectiva de reconhecimento dos/as interlocutores/as como seres humanos possuidores/as de sabedorias, com os/as quais se estabeleceu o diálogo, na construção de novas aprendizagens e transformações em nossas buscas de *ser mais*.

### 2.1. *Aquilombamento* nas pesquisas: o movimento no campo científico

O presente estado do conhecimento visa traçar um panorama das pesquisas, para se compreender como no campo científico se apresentam as investigações a respeito dos descritores selecionados em relação à problemática, metodologia e resultados. Mediante a isto, a partir dos descritores a) “**Saberes quilombolas**”; b) “**Movimento social quilombola**”; c) “**Pedagogia decolonial**” e d) “**Universidade moderna e Colonialidade**” se

buscou identificar os avanços e limites nos debates dos descritores e a relação destes entre si. A partir das presentes lacunas, se propôs avançar com a pesquisa e assim contribuir na luta com os povos quilombolas como uma estratégia ético-política no campo acadêmico.

Visto isto, a partir de um olhar e posicionamento *decolonial* se entende que estas pesquisas são estratégias de luta, resistência e reexistência, logo, uma maneira de *aquilombarmos* frente às opressões sofridas por todos/as os/as que não seguem a razão eurocêntrica, como os/as quilombolas. Assim, ao reunir estes trabalhos, ontologicamente se interpreta como uma maneira de juntarmos forças e afeto visando sociabilidades democráticas e antirracistas.

O estado do conhecimento foi realizado a partir do levantamento em três espaços virtuais: o Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também os sites referentes aos repositórios dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Devido ao fato de que nem sempre todas as dissertações e teses dos repositórios de Programas de Pós-graduação se encontram na CAPES, optamos por realizar o estado do conhecimento analisando separadamente “CAPES”, “repositório PPGED/UFPA” e “repositório PPGED/UEPA”. Em casos de repetição dos trabalhos, contabiliza-se este no repositório do Programa de Pós-graduação ao qual pertence (PPGED/UFPA ou PPGED/UEPA).

Os descritores utilizados foram: **a) “Saberes quilombolas”, b) “Movimento social quilombola”, c) “Pedagogia decolonial”, d) “Universidade moderna e Colonialidade”**. Para os critérios de seleção das produções, foi adotada como estratégia a leitura dos resumos das produções, nos quais apresentaram as categorias dos descritores, as quais já são bem definidas e afinadas ao que se propôs neste estudo.

#### **a) “SABERES QUILOMBOLAS”**

No Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, o descritor: **“Saberes quilombolas”** apresenta um quantitativo de 5 trabalhos, sendo: 1 Tese de Doutorado e 4 Dissertações de Mestrado. Depois de refinar os resultados a partir dos critérios: “Ano”: 2008 a 2018; “Grande Área de Conhecimento”: Ciências Humanas; “Área de Conhecimento”: Educação; “Área de Avaliação”: Educação; “Área de Concentração”: Currículo, Educação e Educação Brasileira; e “Nome do Programa”: Educação e Educação (currículo), os resultados encontrados foram: 1

Tese de Doutorado e 2 Dissertações de Mestrado, porém a produção “**NO BATUQUE DO BAMBAÊ: memória étnica e educação na Juaba/Cametá/PA**” de Josiel Monteiro da Silva também se encontra no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, portanto sendo contabilizado no repositório do PPGED/UEPA.

Nas produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), os resultados encontrados foram: 0 Teses de Doutorado em Educação e 4 Dissertações de Mestrado em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) foram encontrados 9 Dissertações de Mestrado em Educação.

Como critérios para seleção dos repositórios do PPGED-UFPA e PPGED-UEPA se analisou os resumos de cada trabalho que apresentavam a discussão sobre “saberes quilombolas”. Foram encontrados trabalhos que discutiam temáticas afins como território, identidade, memória, mas não apresentavam a discussão do descritor “saberes quilombolas”, estes trabalhos são de extrema importância, porém focalizamos nos trabalhos que trouxeram o descritor que possui afinidade com esta pesquisa.

Em uma análise geral de teses e dissertações selecionadas se percebe que, as inquietações de pesquisa se encontram centradas em discutir a respeito dos saberes quilombolas no contexto escolar e não escolar das comunidades remanescentes de quilombos, sendo apenas uma dissertação que discute sobre esses saberes no contexto universitário.

Deste modo, foram identificadas com os levantamentos as seguintes relações: 2 trabalhos discutindo “Currículo escolar – Saberes quilombolas”; 2 trabalhos sobre “EJA – Saberes quilombolas”; 1 trabalho sobre “Universidade – Saberes quilombolas”; 3 trabalhos sobre “Identidade/Memória – Saberes quilombolas”; 2 trabalhos sobre “Práticas educativas não escolares – Saberes quilombolas”; 2 trabalhos sobre “Saber escolar – Saberes quilombolas”; 2 trabalhos sobre “Ludicidade/infância – Saberes quilombolas” e 1 trabalhos sobre “Práticas educativas/religiosidade – Saberes quilombolas”, totalizando 15 trabalhos selecionados.

**QUADRO 01 – SABERES QUILOMBOLAS: QUADRO DE TESES, DISSERTAÇÕES  
DA CAPES, UFPA E UEPA**

| QUANTIDADE POR ANO |       |              |       |              |              |
|--------------------|-------|--------------|-------|--------------|--------------|
| ANO                | CAPES |              | UFPA  |              | UEPA         |
|                    | Teses | Dissertações | Teses | Dissertações | Dissertações |
|                    |       |              |       |              |              |

|              |          |          |          |          |          |
|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 2008         | -        | -        | -        | -        | 1        |
| 2009         | -        | -        | -        | -        | 1        |
| 2010         | -        | -        | -        | -        | 1        |
| 2011         | -        | -        | -        | -        | -        |
| 2012         | -        | -        | -        | 1        | -        |
| 2013         | -        | -        | -        | 1        | 1        |
| 2014         | 1        | -        | -        | -        | 1        |
| 2015         | -        | -        | -        | -        | 1        |
| 2016         | -        | -        | -        | 1        | 1        |
| 2017         | -        | 1        | -        | -        | 1        |
| 2018         | -        | -        | -        | 1        | 1        |
| <b>TOTAL</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>0</b> | <b>4</b> | <b>9</b> |

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES e Repositório do PPGED/UFPA e PPGED/UEPA, 2019.

| <b>QUADRO 1.1 – CAPES</b> |   |
|---------------------------|---|
| <b>UNIVERSIDADE</b>       | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo   |
| <b>NÍVEL</b>              | Doutorado em Educação   |
| <b>ANO</b>                | 2014  |
| <b>TÍTULO</b>             | O currículo em escolas quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo |
| <b>AUTOR(A)</b>           | Antônio Ferreira  |

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES de 2019.

Ferreira (2014) em sua pesquisa apresenta como investigação: **de que maneira a escola traduz as concepções de mundo das comunidades quilombolas para o currículo escolar?** Assim, parte como caminho metodológico de três etapas investigativas, as quais foram: documental, bibliográfica e de campo. Como método de pesquisa se utilizou o do tipo etnográfico de cunho qualitativo. A partir de um trabalho descritivo e analítico possibilitou identificar as causas que provocam o ocultamento dos saberes quilombolas no currículo escolar, tendo como resultados de que as duas escolas pesquisadas apontam para um currículo excludente, anti-dialógico no qual oculta as vozes dos sujeitos quilombolas, tornando folclórico os saberes tradicionais das comunidades assim como ocultando as lógicas de dinâmica social das comunidades pesquisadas.

| <b>QUADRO 1.2 – CAPES</b> |  |
|---------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE</b>       | Universidade Federal de Alagoas  |
| <b>NÍVEL</b>              | Mestrado em Educação   |
| <b>ANO</b>                | 2017   |
| <b>TÍTULO</b>             | As práticas curriculares de professores(as): olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas em Santa Luzia do Norte e a produção artística de mestre José Zumba |
| <b>AUTOR(A)</b>           | Beatriz Araújo da Silva  |

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES de 2019.

Silva (2017) traz como problemática de pesquisa: **até que ponto as práticas curriculares de docentes de uma escola quilombola vivenciam os saberes e suas experiências culturais negras, incluindo o reconhecimento da produção do referenciado artista no seu currículo como construção da identidade negra?** Para isso, como metodologia adotada se propõe uma pesquisa pós-estruturalista de cunho qualitativo, com procedimentos bibliográfico, documental e aplicação de três instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada e observação. Visto isto, obteve por resultados: quanto as Diretrizes Curriculares para Escolarização Quilombola, a escola pesquisada apresenta um plano de ação que traz abordagens sobre negritude e identidade quilombola, voltadas para o município. Porém, os dados apontam para um *silenciamento* de alguns conteúdos da cultura afro-brasileira, a partir de uma seleção dos saberes abordados pelo currículo, o que leva a uma prática de *epistemicídio* (morte de saberes). E por fim, em relação à inserção das obras do Mestre Zumba (artista local), os dados apontam para um desconhecimento do artista e de suas obras, logo uma ausência desses saberes no currículo da escola quilombola em questão.

| <b>QUADRO 1.3 – PPGED/UFPA</b> |  |
|--------------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE</b>            | Universidade Federal do Pará   |
| <b>NÍVEL</b>                   | Mestrado em Educação   |
| <b>ANO</b>                     | 2012   |
| <b>TÍTULO</b>                  | Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade de São João do médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA |
| <b>AUTOR(A)</b>                | Maria Barbara da Costa Cardoso   |

Fonte: Repositório do PPGED/UFPA, 2019.

Cardoso (2012) traz como foco de pesquisa: **a relação entre os saberes ribeirinhos quilombolas e Educação de Jovens e Adultos investigando as possibilidades com que os saberes ribeirinhos quilombolas da comunidade de São João do Médio Itacuruçá se relaciona com a Educação de Jovens e Adultos e como se inserem no contexto escolar.** Como metodologia foi a de cunho qualitativo, tipo de campo com aporte em fontes bibliográficas afinadas à temática tendo por base livros, dissertações, teses, artigos, *sites*. Como resultados a pesquisa aponta que na comunidade investigada, os saberes próprios ainda não se materializaram pedagogicamente no processo de educação de Jovens e Adultos, embora se apresente indícios de mudanças a partir de suas organizações políticas.

| <b>QUADRO 1.4 – PPGED/UFPA</b> |   |
|--------------------------------|---|
| <b>UNIVERSIDADE</b>            | Universidade Federal do Pará  |
| <b>NÍVEL</b>                   | Mestrado em Educação  |
| <b>ANO</b>                     | 2013  |
| <b>TÍTULO</b>                  | A pedagogia da alternância na integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - campus Castanhal |
| <b>AUTOR(A)</b>                | Manuela Tavares Santos  |

Fonte: Repositório do PPGED/UFPA, 2019.

Santos (2013) traz como problema de investigação: **como a Pedagogia da Alternância está se materializando enquanto orientação metodológica de integração dos saberes científicos com os saberes tradicionais na experiência de formação, do PROEJA quilombola?** Como metodologia, parte do materialismo histórico e pesquisa de campo. A princípio da revisão bibliográfica e, posteriormente, de observações e entrevistas para a obtenção dos dados. Os resultados da pesquisa foram: a valorização dos saberes no processo de ensino e aprendizagem, na tentativa de articular os saberes com a realidade dos/as alunos/as, porém, é presente a pouca formação dos/as professores/as em relação à Pedagogia da Alternância, a desvalorização da leitura como atividade formativa e as dificuldades na compatibilidade em relação ao tempo-comunidade.

| <b>QUADRO 1.5 – PPGED/UFPA</b> |  |
|--------------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE</b>            | Universidade Federal do Pará   |
| <b>NÍVEL</b>                   | Mestrado em Educação   |
| <b>ANO</b>                     | 2016   |
| <b>TÍTULO</b>                  | Do quilombo à universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará- Campus Belém quanto à permanência |
| <b>AUTOR(A)</b>                | Laís Rodrigues Campos  |

Fonte: Repositório do PPGED/UFPA, 2019.

Campos (2016) traz como proposta de investigação: **as trajetórias, representações e desafios dos estudantes quilombolas ingressos pela reserva de vagas do processo seletivo especial aos cursos de graduação da UFPA, em relação ao acesso e permanência no ensino superior.** Mediante a isto, procede metodologicamente da pesquisa de campo, revisão bibliográfica e documental. Para a produção de dados se fez uso de entrevista, assim, obteve como resultados três apontamentos, os quais foram: o ingresso no ensino superior mesmo sendo uma conquista para os/as quilombolas, mas quanto à permanência, estes enfrentam

diariamente o racismo, as atividades acadêmicas não dialogam com seus saberes e suas realidades e que se organizam em um coletivo para lutar pelos seus direitos na universidade.

| <b>QUADRO 1.6 – PPGED/UFPA</b> |  |
|--------------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE</b>            | Universidade Federal do Pará   |
| <b>NÍVEL</b>                   | Mestrado em Educação   |
| <b>ANO</b>                     | 2018   |
| <b>TÍTULO</b>                  | Juventudes quilombolas: memória, resistência e construção de identidades |
| <b>AUTOR(A)</b>                | José Rodrigo Pontes dos Santos   |

Fonte: Repositório do PPGED/UFPA, 2019.

Santos (2018) em sua pesquisa propôs investigar: **os processos de construção de identidades desenvolvidos pelos(as) jovens quilombolas nos confrontos entre as suas relações e práticas no contexto do quilombo e com territórios externos, assim como as estratégias de resistências que são geradas nesses processos.** Traçou seu caminho metodológico a partir da pesquisa participante e aplicação de formulário discutido juntamente com sete jovens das três comunidades pesquisadas. Apresenta como resultados que as comunidades possuem saberes que são repassados de geração a geração por meio de práticas educativas do cotidiano, que constituem traços da cultura, memória e ancestralidade dos quilombolas, sendo assim, são práticas que reafirmam à/s identidade/s do/as quilombola/s. Porém, a pesquisa também identifica que a partir da globalização, ocorreram mudanças que proporcionaram a formação de novas identidades por meio da mesclagem entre culturas e visões de mundo, que chegam até aos jovens por intermédio da escola, do contato fora da comunidade e através dos meios de comunicação como o celular.

| <b>QUADRO 1.7 – PPGED/UEPA</b> |  |
|--------------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE</b>            | Universidade do Estado do Pará   |
| <b>NÍVEL</b>                   | Mestrado em Educação   |
| <b>ANO</b>                     | 2008   |
| <b>TÍTULO</b>                  | Vozes e olhares que mur[u]mur[u]am na Amazônia: cartografia de saberes quilombolas |
| <b>AUTOR(A)</b>                | José Williams da Silva Valentim  |

Fonte: Repositório do PPGED/UEPA, 2019.

Valentim (2008) propõe em sua pesquisa investigar **os saberes quilombolas da comunidade de Murumuru a partir das práticas sociais cotidianas; a fim de compreender como os quilombolas constroem suas práticas sócio-educativas cotidianas e**

como organizam e transmitem os saberes na relação desses saberes culturais com os saberes escolares. Deste modo, parte como metodologia, pesquisa de abordagem qualitativa, pesquisa de campo descritiva, tipo estudo de caso, com aplicação do método da história oral. Realização de análise documental, entrevista aberta e observação. Como resultados, a pesquisa aponta para uma rede de saberes tecidos nas relações dos sujeitos com o meio sociocultural-ambiental e entre si, categorizados em: saberes da terra, da mata, das águas; saberes curativos e educativos; saberes da religiosidade e saberes alimentares. Porém, diante de uma complexidade de saberes da comunidade, estes continuam marginalizados na relação com os saberes escolares.

| <b>QUADRO 1.8 – PPGED/UEPA</b> |  |
|--------------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE</b>            | Universidade do Estado do Pará   |
| <b>NÍVEL</b>                   | Mestrado em Educação   |
| <b>ANO</b>                     | 2009   |
| <b>TÍTULO</b>                  | Narrativas Oraís na Comunidade Remanescente de Quilombo Menino Jesus processos de educação e memória |
| <b>AUTOR(A)</b>                | Maria do Socorro Ribeiro Padilha   |

Fonte: Repositório do PPGED/UEPA, 2019.

Padilha (2009) propõe em sua pesquisa investigar: **Como narrativas oraís deflagram os processos de educação e memória sobre o termo quilombola?** Assim, como metodologia adotou a semiótica como abordagem de pesquisa, o método de explicitação do discurso e como instrumento a entrevista. Como resultados, com a pesquisa se concluiu que narrativas oraís implicam ao processo educativo e memória a construções de sentidos, assim contribuindo para a manutenção da representação sobre os saberes quilombolas e sobre os quilombolas na história do Pará.

| <b>QUADRO 1.9 – PPGED/UEPA</b> |   |
|--------------------------------|---|
| <b>UNIVERSIDADE</b>            | Universidade do Estado do Pará  |
| <b>NÍVEL</b>                   | Mestrado em Educação  |
| <b>ANO</b>                     | 2010  |
| <b>TÍTULO</b>                  | Educação escolar e construção identitária na comunidade quilombola de Abacatal – PA |
| <b>AUTOR(A)</b>                | Madalena Corrêa Pavão   |

Fonte: Repositório do PPGED/UEPA, 2019.

Pavão (2010) em sua pesquisa propõe como investigação, **diante a educação escolar na comunidade, como esta possibilita a construção identitária do grupo, bem como as**

**expectativas dos moradores em relação à escola e as estratégias de mobilização dos quilombolas em relação à preservação de sua cultura?** Como procedimentos metodológicos foram adotados a história oral, observação participante, análise de documentos e registros fotográficos. Assim, possibilitando a discussão sobre a escola em sua relação com a família e a comunidade, sua orientação curricular e as práticas docentes no trato com os conhecimentos escolares e os saberes culturais no processo de construção da identidade quilombola. Portanto, como resultados foram obtidos os seguintes dados: Quanto à educação escolar ainda há um movimento de conflito que ora silencia os saberes da comunidade, ora afirma a identidade do grupo. Porém, a pesquisadora aponta que, ainda que timidamente, a escola promove um diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes da comunidade, o que também reflete no processo de construção e afirmação da identidade quilombola.

| <b>QUADRO 1.10 – PPGED/UEPA</b> |   |
|---------------------------------|---|
| <b>UNIVERSIDADE</b>             | Universidade do Estado do Pará  |
| <b>NÍVEL</b>                    | Mestrado em Educação  |
| <b>ANO</b>                      | 2013  |
| <b>TÍTULO</b>                   | Saberes e práticas culturais de agricultores familiares da Amazônia paraense e suas relações com a monocultura do dendê |
| <b>AUTOR(A)</b>                 | Raimunda Martins Cuimar   |

Fonte: Repositório do PPGED/UEPA, 2019.

Cuimar (2013) traz em sua pesquisa como investigação: **os saberes e às práticas culturais agrícolas que antecederam ao estabelecimento da monocultura do dendê; as mudanças, o processo de resistência ou desaparecimento de saberes e práticas socioculturais no mundo do trabalho em oito comunidades situadas no território do Jambuaçu – Moju/PA.** Assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com o uso de entrevistas semiestruturadas dirigidas e observação participante. Quanto aos dados, estes revelaram que alguns saberes e práticas culturais ou já foram extintos ou estão em fase de extinção nas comunidades.

| <b>QUADRO 1.11 – PPGED/UEPA</b> |   |
|---------------------------------|---|
| <b>UNIVERSIDADE</b>             | Universidade do Estado do Pará  |
| <b>NÍVEL</b>                    | Mestrado em Educação  |
| <b>ANO</b>                      | 2014  |
| <b>TÍTULO</b>                   | Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças de comunidade quilombola Campo Verde/PA |
| <b>AUTOR(A)</b>                 | Shirley Silva do Nascimento   |

Fonte: Repositório do PPGED/UEPA, 2019.

Nascimento (2014) em sua pesquisa buscou investigar: **os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade remanescente de quilombo Campo Verde, localizada no município de Concórdia do Pará/PA.** Assim, como metodologia se caracterizou como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. Para obter os dados se utilizou do levantamento bibliográfico, realização de rodas de conversas, de observação, de entrevistas e de registros fotográficos, como análise se buscou a realização da análise de conteúdo. Mediante a isto, como resultados foram identificados saberes construídos a partir de brinquedos e brincadeiras que ressignificam objetos e contextos. Assim, os saberes identificados como a pesquisa da autora se inscrevem nas categorias de saberes dos rios, saberes das matas, saberes do cuidar dentre outros, tendo o lúdico como produtor de conhecimento, pois se faz educação.

| <b>QUADRO 1.12 – PPGED/UEPA</b> |   |
|---------------------------------|---|
| <b>UNIVERSIDADE</b>             | Universidade do Estado do Pará                            |
| <b>NÍVEL</b>                    | Mestrado em Educação                                      |
| <b>ANO</b>                      | 2015  |
| <b>TÍTULO</b>                   | Saberes e práticas educativas de uma curadora da Amazônia |
| <b>AUTOR(A)</b>                 | Márcio Barradas Sousa                                     |

Fonte: Repositório do PPGED/UEPA, 2019.

Sousa (2015) traz como problema central de investigação: **os saberes e práticas educativas cotidianas presentes no atendimento de pessoas submetidas às benzeduras, orações e tratamentos de cura, realizados pela senhora Odinéia dos Santos Barbosa, conhecida como Dona Dionéia, na comunidade quilombola do Abacatal/PA.** Metodologicamente, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo etnográfica sob a metodologia da História Oral. Como produção dos dados se fez uso: levantamento bibliográfico, observação participante e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa aponta como resultados que no momento dos atendimentos com Dona Dionéia se dá um processo educativo, pois nele ocorre o processo ensino-aprendizagem, no qual o doente é também um educando e Dona Dionéia além de oradora é educadora, tendo os saberes como os conteúdos a serem ensinados, tais são o rito de cura, as orações, a técnica de produção e (re)criação do remédio, o que o pesquisador chama de uma “Pedagogia do cotidiano”.

| <b>QUADRO 1.13 – PPGED/UEPA</b> |                                |
|---------------------------------|--------------------------------|
| <b>UNIVERSIDADE</b>             | Universidade do Estado do Pará |
| <b>NÍVEL</b>                    | Mestrado em Educação           |

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>ANO</b>      | 2016   |
| <b>TÍTULO</b>   | NO BATUQUE DO BAMBAÊ: memória étnica e educação na Juaba/Cametá/PA |
| <b>AUTOR(A)</b> | Josiel Monteiro da Silva   |

Fonte: Repositório do PPGED/UEPA, 2019.

Silva (2016) propõe como problemática de pesquisa: **de que forma o Bambaê do Rosário da Vila da Juaba e os saberes contidos na celebração contribuem na educação dos moradores da comunidade?** Como metodologia segue a abordagem qualitativa; a pesquisa documental, bibliográfica e pesquisa de campo, assim sendo desenvolvida com os dançantes do Bambaê do Rosário, a entrevista semiestruturada para a produção de dados e para a análise, o método a análise do discurso. Assim, a pesquisa buscou identificar os saberes existentes no Bambaê do Rosário; os processos de aquisição e repasse destes saberes pelos/as moradores/as da comunidade da Juaba durante a celebração e como se dá o processo de tais saberes na educação dos/as moradores/as da comunidade.

| <b>QUADRO 1.14 – PPGED/UEPA</b> |  |
|---------------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE</b>             | Universidade do Estado do Pará   |
| <b>NÍVEL</b>                    | Mestrado em Educação   |
| <b>ANO</b>                      | 2017   |
| <b>TÍTULO</b>                   | Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu |
| <b>AUTOR(A)</b>                 | Francinete Maria Cunha de Melo Oliveira  |

Fonte: Repositório do PPGED/UEPA, 2019.

Oliveira (2017) buscou em sua pesquisa investigar: **diante a cultura e os saberes da comunidade, como a escola vem trabalhando os saberes trazidos pelos discentes, assim como ela tem contribuído para preservação da cultura quilombola no povoado?** Assim nos caminhos metodológicos se adotou a pesquisa de campo de abordagem qualitativa se valeu do levantamento bibliográfico e documental, da observação participante, entrevista e registros fotográficos. Como resultados a pesquisa aponta que o “samba de cacete”, o culto a São Benedito e a prática da mandioca são elementos que constituem a cultura da comunidade e mesmo que a escola tente dialogar com os saberes e cultura da comunidade, esta encontra dificuldades em termos de prática pedagógica.

| <b>QUADRO 1.15 – PPGED/UEPA</b> |                                |
|---------------------------------|--------------------------------|
| <b>UNIVERSIDADE</b>             | Universidade do Estado do Pará |
| <b>NÍVEL</b>                    | Mestrado em Educação           |

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>ANO</b>      | 2018  |
| <b>TÍTULO</b>   | CRIANÇAS QUILOMBOLAS MARAJOÁRA: saberes e vivências lúdicas |
| <b>AUTOR(A)</b> | Érica de Sousa Peres  |

Fonte: Repositório do PPGED/UEPA, 2019.

Peres (2018) traz como pergunta científica: **que saberes estão presentes nas manifestações lúdicas do cotidiano das crianças da comunidade remanescente de quilombo Vila de Mangueira – Salvaterra – Marajó - Pará?** Deste modo, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na Etnometodologia e parte da análise de conteúdo como método para a interpretação dos dados obtidos. Como resultados, a pesquisa apresenta uma rede de saberes caracterizados como “saberes lúdicos”, “saberes do trabalho”, “saberes do cotidiano”, “saberes da hierarquia”, “saberes da territorialidade” e “saberes da religiosidade”, os quais na coletividade do brincar e das brincadeiras são compartilhados em um processo educativo.

#### **b) “MOVIMENTO SOCIAL QUILOMBOLA”**

No Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, o descritor: “Movimento Social quilombola” apresenta um quantitativo de 8 trabalhos, sendo: 1 Tese de Doutorado e 7 Dissertações de Mestrado. Depois de refinar os resultados a partir dos critérios: “Ano”: 2008 a 2018; “Grande Área de Conhecimento”: Ciências Humanas; “Área de Conhecimento”: Educação; “Área de Avaliação”: Educação; “Área de Concentração”: Educação; e “Nome do Programa”: Educação, os resultados encontrados foram: 1 Tese de Doutorado e 1 Dissertação de Mestrado.

Nas produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), os resultados encontrados foram: 0 Teses de Doutorado em Educação e 0 Dissertações de Mestrado em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) foram encontrados 0 Dissertações de Mestrado em Educação.

Em uma análise geral dos trabalhos selecionados se destacam problematizações de investigação no contexto das comunidades remanescentes de quilombos. Com os levantamentos realizados, encontramos discussões a partir das seguintes relações: 1 trabalho sobre “Identidade/educação – Movimento Social Quilombola” e 1 trabalho sobre “Educação escolar/Formação de lideranças – Movimento Social Quilombola”. totalizando 2 trabalhos

selecionados, o que se considera um quantitativo baixo em relação a um período de 10 anos (2008 a 2018).

**QUADRO 02 – MOVIMENTO SOCIAL QUILOMBOLA: QUADRO DE TESES, DISSERTAÇÕES DA CAPES, UFPA E UEPA**

| <b>QUANTIDADE POR ANO</b> |              |              |             |              |              |
|---------------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
|                           | <b>CAPES</b> |              | <b>UFPA</b> |              | <b>UEPA</b>  |
| <b>ANO</b>                | Teses        | Dissertações | Teses       | Dissertações | Dissertações |
| 2008                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2009                      | -            | 1            | -           | -            | -            |
| 2010                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2011                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2012                      | 1            | -            | -           | -            | -            |
| 2013                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2014                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2015                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2016                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2017                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2018                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| <b>TOTAL</b>              | <b>1</b>     | <b>1</b>     | <b>0</b>    | <b>0</b>     | <b>0</b>     |

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES e Repositório do PPGED/UFPA e PPGED/UEPA, 2019.

| <b>QUADRO 2.1 – CAPES</b> |  |
|---------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE</b>       | Universidade Federal do Ceará  |
| <b>NÍVEL</b>              | Doutorado em Educação  |
| <b>ANO</b>                | 2012   |
| <b>TÍTULO</b>             | Movimento Social e Educação: a constituição do sujeito coletivo na luta por direitos na comunidade de Conceição das Crioulas |
| <b>AUTOR(A)</b>           | Maria Jorge dos Santos Leite   |

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES de 2019.

Leite (2012) apresenta em seu trabalho o movimento social organizado pela comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, localizada no município de Salgueiro, sertão central de Pernambuco. Assim, traz como foco de investigação: **os sujeitos políticos daquela comunidade, no seu cotidiano, na formação política e na atuação dos mesmos dentro do movimento.** Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, do método da história oral, acrescida da pesquisa documental. Fez-se uso da entrevista semiestruturada e observação participante como instrumentos para a produção de dados. Apresenta-se como resultados que a formação das lideranças se dá na educação escolar e

dentro do próprio movimento, nos eventos, nas reivindicações, na luta; ao mesmo tempo em que ocorre o aprendizado dos direitos.

| <b>QUADRO 2.2 – CAPES</b> |  |
|---------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE</b>       | Universidade Estadual de Campinas        |
| <b>NÍVEL</b>              | Mestrado em Educação                     |
| <b>ANO</b>                | 2009                                     |
| <b>TÍTULO</b>             | Educação e identidade no Quilombo Brotas |
| <b>AUTOR(A)</b>           | Márcia Lúcia Anacleto de Souza           |

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES de 2019.

Souza (2009) traz em sua pesquisa como investigação: **os processos envolvidos na construção da identidade quilombola na comunidade remanescente de quilombo Brotas, situada na cidade de Itatiba estado de São Paulo**. Visto isto, a pesquisadora adota como percurso metodológico uma pesquisa antropológica e tipo de campo. No processo de discussão se apresenta no trabalho que a participação no movimento social quilombola contribui na construção da identidade quilombola do grupo, deste modo contribuindo para a autoafirmação diante da identidade negra dos/as moradores/as da comunidade e de sua trajetória histórica. Sendo assim, tem-se no trabalho a conclusão de que o movimento social quilombola Brotas instaura espaços formativos, ou seja, de educação não-formal e informal.

### c) “PEDAGOGIA *DECOLONIAL*”

No Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, o descritor: “Pedagogia *decolonial*” apresenta um quantitativo de 22 trabalhos, sendo: 6 Teses de Doutorado e 16 Dissertações de Mestrado. Depois de refinar os resultados a partir dos critérios: “Ano”: 2008 a 2018; “Grande Área de Conhecimento”: Ciências Humanas; “Área de Conhecimento”: Educação; “Área de Avaliação”: Educação e Ensino; “Área de Concentração”: Educação e Educação, cultura e linguagens; e “Nome do Programa”: Educação, Educação, contextos Contemporâneos e demandas populares e Educação, cultura e comunicação, os resultados encontrados foram: 2 Teses de Doutorado e 3 Dissertações de Mestrado.

Nas produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), os resultados encontrados foram: 4 Teses de Doutorado em Educação e 0 Dissertações de Mestrado em Educação e no Programa de Pós-

Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), os resultados encontrados foram: 0 Dissertações de Mestrado.

Como critérios para seleção dos repositórios do PPGED-UFPA e PPGED-UEPA se analisou os resumos de cada trabalho que apresentavam a discussão sobre “Pedagogia *decolonial*”. Em uma análise geral das teses e dissertações selecionadas, destacam-se problemáticas voltadas para questões diversas em relação à discussão da *decolonialidade* na educação. Assim, identificam-se com os levantamentos as seguintes relações: 2 trabalhos discutindo “Lei 10.639 – Pedagogia *decolonial*” sendo que 1 é no contexto da universidade; 2 trabalhos sobre “Identidade/práticas educativas indígenas – Pedagogia *decolonial*”; 2 trabalhos sobre “Currículo escolar – Pedagogia *decolonial*”; 1 trabalho sobre “Educação Popular – Pedagogia *decolonial*”; 1 trabalho sobre “Movimento de mulheres latino-americanas – Pedagogia *decolonial*” e 1 trabalhos sobre “Representações sociais/educação escolar – Pedagogia *decolonial*”, totalizando 9 trabalhos selecionados.

**QUADRO 03 – PEDAGOGIA *DECOLONIAL*: QUADRO DE TESES,  
DISSERTAÇÕES DA CAPES, UFPA E UEPA**

| <b>QUANTIDADE POR ANO</b> |              |              |             |              |              |
|---------------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
| <b>ANO</b>                | <b>CAPES</b> |              | <b>UFPA</b> |              | <b>UEPA</b>  |
|                           | Teses        | Dissertações | Teses       | Dissertações | Dissertações |
| 2008                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2009                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2010                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2011                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2012                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2013                      | -            | 1            | -           | -            | -            |
| 2014                      | -            | -            | -           | -            | -            |
| 2015                      | -            | -            | 1           | -            | -            |
| 2016                      | -            | -            | 1           | -            | -            |
| 2017                      | -            | -            | 1           | -            | -            |
| 2018                      | 2            | 2            | 1           | -            | -            |
| <b>TOTAL</b>              | <b>2</b>     | <b>3</b>     | <b>4</b>    | <b>0</b>     | <b>0</b>     |

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES e Repositório do PPGED/UFPA e PPGED/UEPA, 2019.

| <b>QUADRO 3.1 – CAPES</b> |  |
|---------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE</b>       | Universidade Federal do Rio de Janeiro   |
| <b>NÍVEL</b>              | Doutorado em Educação  |
| <b>ANO</b>                | 2018   |
| <b>TÍTULO</b>             | A produção de presença negra na formação de professores pelos olhares decoloniais da cinematografia de Zózimo Bulbul |
| <b>AUTOR(A)</b>           | Fabio Jose Paz da Rosa   |

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES de 2019.

Rosa (2018) propôs como investigação: **a produção de presença negra nos cursos de formação de professores pela cinematografia de Zózimo Bulbul por meio das categorias corpóreas, estéticas, históricas e pedagógicas.** Visto isto, este trabalho foi realizado nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, assim, foi proposto que os graduandos, sujeitos da pesquisa, tivessem participação em diferentes performances como: participação nas exibições do filme “Alma no olho” e na produção de novas epistemologias *decoloniais* ao assistirem as videoinstalações, com o intuito de perceberem a presença negra nos espaços acadêmicos e assim elaborarem suas próprias presenças negras no espaço de formação docente.

| QUADRO 3.2 – CAPES |   |
|--------------------|---|
| UNIVERSIDADE       | Universidade Tiradentes   |
| NÍVEL              | Doutorado em Educação   |
| ANO                | 2018  |
| TÍTULO             | Memória/identidade Xokó: práticas educativas e reinvenção das tradições |
| AUTOR(A)           | Valeria Maria Santana Oliveira  |

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES de 2019.

Oliveira (2018) propõe em seu trabalho a partir da perspectiva *decolonial*, a seguinte pergunta de investigação: **Como o povo Xokó se utiliza de práticas educativas para reinventar suas tradições e preservar sua memória/identidade?** Assim, parte em seu percurso metodológico das entrevistas de História Oral e recolha documental. Como resultados a pesquisa traz três elementos que são seus pilares culturais e nestes se identificou práticas educativas: a dança do Toré, o Ritual do Ouricuri e a Festa da Retomada. Visto isto, ao analisar as práticas educativas do cotidiano e as escolares se percebeu que o currículo da escola a *interculturalidade* que ocorre é a funcional, porém, nas práticas docentes no cotidiano busca-se uma *interculturalidade* crítica, a qual vai além do currículo explícito, valorizando os saberes indígenas, o que se entende como *decolonial*.

| QUADRO 3.3 – CAPES |   |
|--------------------|---|
| UNIVERSIDADE       | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro                            |
| NÍVEL              | Mestrado em Educação  |
| ANO                | 2013  |
| TÍTULO             | E cai a máscara... Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais |
| AUTOR(A)           | Cristiane Pereira Fontainha de Carvalho                                     |

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES de 2019.

Carvalho (2013) traz como problemática de investigação: **a relação entre os conceitos de Colonialidade e Educação das Relações Étnico-Raciais**. Deste modo, em sua metodologia de trabalho foi adotada a pesquisa exploratória, sendo aplicados questionários semiestruturados. Além disso, foi realizada a pesquisa bibliográfica a partir de autores da rede modernidade/colonialidade como Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Frantz Fanon, Boaventura de Sousa Santos, entre outros, assim como também análise documental da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Como resultados, a pesquisa aponta que nas escolas a *colonialidade* se faz presente no repasse do conhecimento eurocêntrico e ocidental. Assim, pretende contribuir para as discussões sobre as questões étnico-raciais no campo da educação no Brasil trazendo a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia *Decolonial* como possíveis instrumentos para uma educação mais democrática e antirracista.

| <b>QUADRO 3.4 – CAPES</b> |   |
|---------------------------|---|
| <b>UNIVERSIDADE</b>       | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  |
| <b>NÍVEL</b>              | Mestrado em Educação  |
| <b>ANO</b>                | 2018  |
| <b>TÍTULO</b>             | A lei 10.639/03 na formação inicial de professores do curso de letras - literatura negra brasileira e africanas: sai o cânone, entra a de(s)colonização |
| <b>AUTOR(A)</b>           | Ana Cristina da Costa Gomes   |

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES de 2019.

Gomes (2018) propõe como indagações de investigação: **qual o impacto que a Lei 10639/03 sobre o curso de Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro indagando se este curso de Letras tem realizado a tarefa da construção antirracista no âmbito da formação inicial? Por quais caminhos ele tem estimulado e preparado seus professores e alunos a trabalharem com a Literatura Negro-Brasileira e a Africana, visando a quebra de paradigmas que engessam o ensino da língua e da literatura a uma abordagem meramente normativa e canônica? Como tem garantido que essas se deem numa ação intercultural e decolonial, uma vez que é este o caminho que dá sentido à lei?** Deste modo, como metodologia é traçada uma pesquisa de campo e revisão bibliográfica e para a elaboração de dados se fez uso da observação e entrevista. Como resultados, a pesquisa considera que embora o currículo do curso traga uma reflexão *decolonial*, não há formação

específica e também por parte do Ministério da Educação não houve a efetiva adequação do currículo.

| QUADRO 3.5 – CAPES |   |
|--------------------|---|
| UNIVERSIDADE       | Universidade Regional de Blumenau   |
| NÍVEL              | Mestrado em Educação  |
| ANO                | 2018  |
| TÍTULO             | O currículo na perspectiva decolonial: um estudo de caso em uma escola de Uruará, Pará, Brasil. |
| AUTOR(A)           | Claudeney Licinio Oliveira  |

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES de 2019.

Oliveira (2018) traz em sua pesquisa, a partir da Teoria Crítica *Decolonial* a seguinte questão problema: **como o currículo é produzido em uma escola do município de Uruará, Pará, Brasil?** Visto isto, metodologicamente se trata de uma pesquisa qualitativa, de tipo estudo de caso, em que os dados analisados originaram-se de conteúdo bibliográfico/documental, entrevistas e questionários. Como resultados a pesquisa aponta que nos documentos institucionais e nas entrevistas, a referida escola segue um currículo com característica colonial, porém, nas práticas manifestam atitudes interculturais, aproximando-se de um currículo *decolonial*.

| QUADRO 3.6 – PPGED/UFPA |  |
|-------------------------|--|
| UNIVERSIDADE            | Universidade Federal do Pará   |
| NÍVEL                   | Doutorado em Educação  |
| ANO                     | 2015   |
| TÍTULO                  | Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda |
| AUTOR(A)                | João Colares da Mota Neto  |

Fonte: Repositório do PPGED/UFPA, 2019.

Mota Neto (2015) traz em sua pesquisa a seguinte pergunta de investigação: **que concepção decolonial se apresenta no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, e quais as contribuições destes autores para a constituição de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da educação popular latino-americana?** Como metodologia se trata de uma tese teórica e que propõe a história cultural e a história comparada do pensamento social, tendo nas obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda como objetos de investigação. Como resultados, a pesquisa identifica que obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda antecedem o pensamento *decolonial* e o debate da *decolonialidade* na

América Latina, porém, em dimensão pedagógica, política, epistemológica e sociológica, vê-se que os autores contribuíram para a constituição de uma pedagogia *decolonial* a partir da educação popular.

| <b>QUADRO 3.7 – PPGED/UFPA</b> |   |
|--------------------------------|---|
| <b>UNIVERSIDADE</b>            | Universidade Federal do Pará  |
| <b>NÍVEL</b>                   | Doutorado em Educação   |
| <b>ANO</b>                     | 2016  |
| <b>TÍTULO</b>                  | Educação para mulheres e processos de descolonização da América latina no século XIX: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper |
| <b>AUTOR(A)</b>                | Adriane Raquel Santana de Lima  |

Fonte: Repositório do PPGED/UFPA, 2019.

Lima (2016) propõe como problema de investigação: **qual a concepção de educação para as mulheres presente nos escritos da brasileira Nísia Floresta (1810-1885) e da colombiana Soledad Acosta de Samper (1833-1913), e como esta concepção se articula ao contexto histórico de descolonização do continente latino-americano?** A autora parte do caminho metodológico de pesquisa baseada nos pressupostos analíticos da história cultural e da história. Trata-se de um estudo teórico e apresenta como resultados que nos escritos das autoras Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper apresentam uma formação educacional da mulher afinada com os movimentos políticos de descolonização do continente sul-americano diante do discurso hegemônico de enxergar intelectualmente a impossibilidade das mulheres aprenderem e construírem o conhecimento científico.

| <b>QUADRO 3.8 – PPGED/ UFPA</b> |  |
|---------------------------------|--|
| <b>UNIVERSIDADE</b>             | Universidade Federal do Pará   |
| <b>NÍVEL</b>                    | Doutorado em Educação  |
| <b>ANO</b>                      | 2017   |
| <b>TÍTULO</b>                   | Para além da aldeia e da escola: um estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira |
| <b>AUTOR(A)</b>                 | Raimundo Nonato de Pádua Cânciao   |

Fonte: Repositório do PPGED/UFPA, 2019.

Cânciao (2017) parte em sua pesquisa da seguinte questão problema: **no contexto da realidade dos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira, que sentidos assume a aquisição de Língua Portuguesa?** O estudo apresenta como debate teórico a teórica crítica de reflexão a Teoria *Decolonial* e do Pós-colonialismo na relação dos indígenas Wai-wai com a Língua Portuguesa, seja na escola como no cotidiano destes na aldeia.

Mediante a isto, trata-se de um Estudo de Caso do Tipo Etnográfico, de abordagem qualitativa, que fez uso da observação, da entrevista e do diário de campo para a produção de dados. Como resultados a pesquisa aponta que com a aquisição da Língua Portuguesa se evidenciam tentativas de negar a cultura dos Wai-wai e de subalternizá-los, porém, frente a isso estratégias de resistências também emergem.

| <b>QUADRO 3.9 – PPGED/UFPA</b> |   |
|--------------------------------|---|
| <b>UNIVERSIDADE</b>            | Universidade Federal do Pará  |
| <b>NÍVEL</b>                   | Doutorado em Educação   |
| <b>ANO</b>                     | 2018  |
| <b>TÍTULO</b>                  | Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural |
| <b>AUTOR(A)</b>                | Antônio Luís Parlandin dos Santos   |

Fonte: Repositório do PPGED/UFPA, 2019.

Santos (2018) propõe em sua investigação: **a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica**. A abordagem adotada foi quanti-qualitativa do tipo multimétodo, com metodologia de cunho descritivo e analítico. As técnicas de coleta foram a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o questionário e a entrevista semiestruturada. A análise dos dados se realizou a partir da análise de conteúdo e do mapa mental. Visto isto, como resultados, quanto o combate ao racismo e o trabalho a respeito das questões ético-raciais não há na escola um planejamento adequado para o desenvolvimento de atividades com propostas antirracistas, assim como a invisibilidade no currículo e na prática docente. Sendo assim, o autor defende a tese de que a partir das representações sociais dos/as professores/as do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial, ao mesmo tempo que reproduz o racismo, também é “solo fértil” para que a perspectiva *intercultural* e *decolonial* possam ser uma realidade no cotidiano escolar.

#### **d) “UNIVERSIDADE MODERNA” e “COLONIALIDADE”**

No Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, o descritor: “Universidade moderna e *Colonialidade*” apresenta um quantitativo de 1196014 trabalhos, sendo: 283494 Teses de Doutorado e 821308 Dissertações de Mestrado. Depois de refinar os resultados a partir dos critérios: “Ano”: 2008 a 2018; “Grande Área de Conhecimento”: Ciências Humanas; “Área

de Conhecimento”: Educação; “Área de Avaliação”: Educação; “Área de Concentração”: Educação; e “Nome do Programa”: Educação, e com a leitura dos resumos, assumindo-se os critérios de seleção, os resultados encontrados foram: 0 Teses de Doutorado e 0 Dissertações de Mestrado.

Nas produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), os resultados encontrados foram: 1 Tese de Doutorado em Educação e 0 Dissertações de Mestrado em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), os resultados encontrados foram: 1 Dissertação de Mestrado. Como critérios para seleção dos repositórios do PPGED-UFPA e PPGED-UEPA se analisou os resumos de cada trabalho que apresentavam a discussão sobre “universidade moderna e *Colonialidade*”.

Em uma análise geral das produções encontradas se nota que, a discussão sobre universidade moderna e *colonialidade* ainda é pouco problematizada dentro do período de 2008 a 2018. Apesar de ter sido encontrada uma quantidade considerável no catálogo da Capes, porém, ao analisar os resumos, não se trazia a discussão para uma relação de modernidade/colonialidade na esfera do ensino superior, o que se pretendeu nesta pesquisa.

Mediante a isto, a partir das pesquisas selecionadas nos repositórios do PPGED/UFPA e PPGED/UEPA, identificam-se as seguintes relações: 1 trabalho de tese discutindo “Universidade – Formação acadêmica – Modernidade” e 1 trabalho de dissertação sobre “Universidade – Modernidade – *Colonialidade*”, totalizando 2 trabalhos selecionados.

#### QUADRO 04 – UNIVERSIDADE MODERNA E COLONIALIDADE: QUADRO DE TESES, DISSERTAÇÕES DA CAPES, UFPA E UEPA

| QUANTIDADE POR ANO |          |              |          |              |              |
|--------------------|----------|--------------|----------|--------------|--------------|
| ANO                | CAPES    |              | UFPA     |              | UEPA         |
|                    | Teses    | Dissertações | Teses    | Dissertações | Dissertações |
| 2008               | -        | -            | -        | -            | -            |
| 2009               | -        | -            | -        | -            | -            |
| 2010               | -        | -            | -        | -            | -            |
| 2011               | -        | -            | -        | -            | -            |
| 2012               | -        | -            | -        | -            | -            |
| 2013               | -        | -            | 1        | -            | -            |
| 2014               | -        | -            | -        | -            | -            |
| 2015               | -        | -            | -        | -            | -            |
| 2016               | -        | -            | -        | -            | -            |
| 2017               | -        | -            | -        | -            | 1            |
| 2018               | -        | -            | -        | -            | -            |
| <b>TOTAL</b>       | <b>0</b> | <b>0</b>     | <b>1</b> | <b>0</b>     | <b>1</b>     |

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES e Repositório do PPGED/UFPA e PPGED/UEPA, 2019.

| QUADRO 4.1 – PPGED/UFPA |   |
|-------------------------|---|
| UNIVERSIDADE            | Universidade Federal do Pará  |
| NÍVEL                   | Doutorado em Educação   |
| ANO                     | 2013  |
| TÍTULO                  | A formação do pesquisador na pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e ético-políticos |
| AUTOR(A)                | Damião Bezerra Oliveira   |

Fonte: Repositório do PPGED/UFPA, 2019.

Oliveira (2013) propõe como problema de pesquisa duas interrogações: **1) Quais valores epistemológicos e ético-políticos da Universidade Moderna a UFPA incorpora ao seu ideal formativo? 2) Que valores se apresentam na formação do pesquisador no PPGED?** Visto isto, adota-se como metodologia a fenomenologia hermenêutica-existencial, assim como de entrevistas semiestruturadas para elaboração de dados e da técnica de análise de conteúdo para a interpretação e organização dos dados. Como resultados se apresenta que, a universidade moderna se origina na filosofia iluminista, sendo assim, na universidade o pesquisador *stricto sensu* deve pensar por conta própria, autônomo, crítico e racional e é nisso que se encontra a essência do pesquisar, o que estrutura o paradigma moderno em que o espaço universitário se configura.

| QUADRO 4.2 – PPGED/UEPA |  |
|-------------------------|--|
| UNIVERSIDADE            | Universidade do Estado do Pará   |
| NÍVEL                   | Mestrado em Educação   |
| ANO                     | 2017   |
| TÍTULO                  | COLONIALIDADE DO SABER NO ENSINO DE FILOSOFIA: um estudo em duas universidades públicas de Belém |
| AUTOR(A)                | Sullivan Ferreira de Souza   |

Fonte: Repositório do PPGED/UEPA, 2019.

Souza (2017) traz em sua pesquisa como questão problema: **a tendência eurocêntrica e a colonialidade do saber estão presentes no curso de filosofia da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará no município de Belém?** Mediante a isto, propõe como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, do tipo documental e de campo com método histórico-dialético. Os resultados evidenciaram que a filosofia nos cursos pesquisados segue reproduzindo o pensamento *moderno/colonial* ao negar a existência da filosofia latino-americana. Assim, a *colonialidade do saber* de concepção eurocêntrica se faz presente nos cursos de filosofia a partir de leituras e estudos de autores e filosofias cânones. Por fim, o pesquisador propõe que a construção de um projeto de universidade e de um curso

de filosofia *intercultural/decolonial* só será possível quando se romper com o paradigma universal abstrato que nega horizontes outros de saberes e filosofias, como os presentes na sociedade amazônica.

Para as análises das teses e dissertações, de acordo com cada descritor, partimos de três critérios de análise que são: as problemáticas de investigação, as metodologias adotadas e os resultados apontados com as pesquisas. Visto isto, identificamos os avanços, as lacunas e o diferencial da proposta deste trabalho, de acordo com as análises abaixo:

**a) “Saberes quilombolas”**

Problemáticas de investigação: quando analisamos os trabalhos se percebe que, as perguntas científicas problematizam em sua maioria o contexto nas comunidades quilombolas, seja nas escolas como os espaço não escolares, tendo apenas 1 trabalho que problematiza os saberes quilombolas no contexto universitário, o qual destacamos para analisarmos com mais detalhamento. Este possui por título: **Do quilombo à universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à permanência** da pesquisadora Laís Rodrigues Campos (2016). Neste estudo, Campos (2016) aponta que em meio as trajetórias e desafios do quilombo até a universidade, os/as discentes quilombolas se organizam em um coletivo chamado Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ/UFPA), o mesmo que estudamos nesta pesquisa. Porém, ao discutir a respeito dos saberes quilombolas, Campos (2016) traça o debate a respeito dos currículos acadêmicos que negam tais saberes em seus cursos, porém, não se problematiza que em coletivo (ADQ/UFPA) os/as discentes quilombolas vivenciam também a educação, tendo a militância como um espaço formativo na universidade.

Portanto, consideramos a relevância de cada pesquisa realizada como também estratégia de luta no âmbito acadêmico de pesquisas, e a partir delas, nesta pesquisa, buscamos avançar e alimentar o debate, problematizando a respeito dos saberes quilombolas em contexto universitário, além disso, da militância quilombola na universidade como também um espaço educativo.

Metodologias adotadas: em relação aos caminhos metodológicos das pesquisas selecionadas, o que se identifica é que todas seguem a abordagem qualitativa e dos 15 trabalhos apenas 2 realizam pesquisa etnográfica e estes não trazem a etnografia em um

enfoque *decolonial* como se propôs nesta pesquisa a partir da obra “CORAZONAR” de Patricio Guerrero Arias (2010).

Resultados apontados nas pesquisas: nas considerações dos trabalhos é evidenciado que os saberes quilombolas ainda são marginalizados de diferentes maneiras e em diferentes esferas, seja nos currículos escolares, na EJA, como na universidade. Também, os resultados apontam a relação que os saberes quilombolas possuem com as discussões sobre religiosidade, memória, identidade e ludicidade/infância. Visto isto, procuramos avançar na discussão ao fazer a relação entre os saberes quilombolas com a militância na universidade.

**b) “Movimento social quilombola”**

Problemáticas de investigação: nas perguntas científicas dos trabalhos analisados neste descritor se percebe que as inquietações a respeito do movimento social quilombola foram pesquisas no contexto das comunidades remanescentes de quilombos. Assim, o trabalho intitulado: **Movimento Social e Educação: a constituição do sujeito coletivo na luta por direitos na comunidade de Conceição das Crioulas** de Maria Jorge dos Santos Leite (2012) discute a respeito da formação de lideranças que se dá não apenas no contexto escolar da comunidade *lócus* da pesquisa, como também no movimento social da comunidade. Já no trabalho **Educação e identidade no Quilombo Brotas** de Márcia Lúcia Anacleto de Souza (2009) aponta que no movimento social processos educativos se dão e nestes a construção da identidade quilombola da comunidade em questão estudada.

A partir das pesquisas selecionadas, constatamos que ambas identificam a militância como um espaço formativo, porém, nos limites das pesquisas, estas também não apontam estes processos educativos no contexto universitário.

Metodologias adotadas: quanto a isso, vê-se que as pesquisas adotam a abordagem qualitativa, uma de tipo etnográfica e outra antropológica, porém, como no descritor “Saberes quilombolas”, estas também não assumem o enfoque *decolonial* e não dialogam com o posicionamento metodológico de Arias (2010) como se buscou nesta pesquisa.

Resultados apontados nas pesquisas: neste ponto, identificamos nas pesquisas algo importante para este trabalho, que é o fato de ambas considerarem a militância como um espaço não só de luta e resistência, mas também de educação.

c) **“Pedagogia *decolonial*”**

Problemáticas de investigação: quando analisamos as dissertações e teses neste descritor, identificamos que as perguntas científicas problematizam a *decolonialidade* ou pedagogia *decolonial* em relação a diferentes temáticas. Assim, temos 2 trabalhos que relacionam identidade/práticas educativas indígenas – Pedagogia *decolonial*; temos 2 trabalhos que se relacionam com a discussão de currículo escolar; 1 trabalho com relação ao movimento de mulheres latino-americanas; 1 com a educação escolar, 2 com relação a Lei 10.639/03 e 1 trabalho sobre “Representações sociais/educação escolar – Pedagogia *decolonial*”. Dentre estes trabalhos selecionados, destacamos 3 por suas contribuições para esta pesquisa, os quais são 2 que discutem a relação da *decolonialidade* com a universidade e 1 trabalho que discute a educação popular com a temática *decolonial*.

Os trabalhos intitulados: **A produção de presença negra na formação de professores pelos olhares decoloniais da cinematografia de Zózimo Bulbul** de Fabio Jose Paz da Rosa (2018) e o trabalho **A lei 10.639/03 na formação inicial de professores do curso de letras -literatura negra brasileira e africanas: sai o cânone, entra a de(s)colonização** de Ana Cristina da Costa Gomes (2018), problematizam o curso de Pedagogia e o outro o curso de Letras em suas pesquisas, assim como o espaço universitário como um todo, em busca de uma universidade antirracista diante da presença negra nas instituições e de leis como a 10.639/03 que traz a discussão das questões étnico-raciais. Deste modo, traçam tal debate em diálogo com a *decolonialidade*, o que se pretendeu fazer neste estudo em contexto de outras experiências na universidade, extra sala de aula, como a militância quilombola.

A pesquisa: **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda** de João Colares da Mota Neto (2015) traça um debate teórico a respeito da relação da educação popular com a pedagogia *decolonial*, por compreender nos princípios da educação popular princípios da *decolonialidade*. Visto isto, busca-se nesta pesquisa traçar tal debate para defendermos que na militância há educação e nos limites deste trabalho, para defendermos uma pedagogia *decolonial* da militância.

Metodologias adotadas: percebe-se nas pesquisas selecionadas que a respeito das metodologias adotadas, trazem tipos de pesquisa que dialogam com o enfoque *decolonial*, como a história oral, porém nenhuma traz a etnografia, o que difere deste estudo.

Resultados apontados nas pesquisas: Em uma análise geral se identifica que no campo da *decolonialidade* ainda enfrentamos em diferentes esferas muitas lutas e uma estrutura moderna/capitalista/colonial a ser superada, para que possamos viver sociabilidades democráticas, antirracistas e interculturais, análise que defendemos neste estudo.

**d) “Universidade moderna e *Colonialidade*”**

Problemáticas de investigação: neste descritor, as pesquisas encontradas problematizam sobre o paradigma moderno no ensino superior no que diz respeito à formação científica, currículo acadêmico e a filosofia eurocêntrica como paradigma educacional e como formação profissional, assim, realizando um movimento de denúncia das *colonialidades*, em especial a *colonialidade do saber*, presentes no ensino superior. Porém, nos limites dos trabalhos, ambos não fazem o movimento de anúncio de paradigmas Outros de universidade, sociabilidade e de sabedorias a partir dos/as próprios/as interlocutores/as das pesquisas, o que se buscou fazer neste trabalho a partir dos/as discentes quilombolas associados/as à ADQ/UFPA.

Metodologias adotadas: A respeito das metodologias adotadas, ambas as pesquisas fazem uso da abordagem qualitativa, porém não utilizam a etnografia e não trabalham com o enfoque *decolonial*. A pesquisa: **A formação do pesquisador na pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e ético-políticos** de Damião Bezerra Oliveira (2013) traz como metodologia a fenomenologia, e a pesquisa **COLONIALIDADE DO SABER NO ENSINO DE FILOSOFIA: um estudo em duas universidades públicas de Belém** de Sullivan Ferreira de Souza (2017) traz o enfoque histórico-dialético, o que difere desta pesquisa, pois, ao se propor discutir a modernidade e a *colonialidade*, também buscamos assumir metodologicamente ser uma pesquisa *decolonial*.

Resultados apontados nas pesquisas: os trabalhos selecionados trazem como resultados, que no paradigma de racionalidade moderna que a universidade se constitui, reproduz a negação de outras racionalidades, outros saberes, outras filosofias e modos de ser, pois se tem um padrão de como ser universitário e pesquisador, estabelecendo relações de *colonialidade*, debate este que contribuiu para esta pesquisa.

Visto isto, ao pensarmos na relação entre os descritores se identificou que possivelmente não há pesquisas nas quais se discuta os saberes quilombolas na universidade a partir da crítica à modernidade/colonialidade presente na mesma. Assim, pesquisas que

problematizem estes saberes como insurgentes da organização de coletivos, ou seja, da militância quilombola na universidade como espaço também educativo, o que se buscou nesta pesquisa.

Portanto, consideramos este estudo relevante, pela problemática de investigação e pela metodologia adotada, pois a intenção não foi apenas falar da *decolonialidade*, mas realizar metodologicamente uma pesquisa *decolonial*, seja nas interlocuções com os/as discentes quilombolas e seus contextos de militância (ADQ/UFPA) como na escrita da dissertação.

## **2.2. Subversão e reinvenção: a busca por uma relação dialética de *otredad* e *mismidad* na pesquisa**

Como proposta de pesquisa em suas dimensões epistêmica, ontológica e metodológica se buscou nesta pesquisa fazer um movimento de denúncia e anúncio, pois, segundo Arias (2010, p. 22), é preciso “ir más allá de la crítica, de los proyectos políticos y epistémicos con los que hemos estado articulados, a fin de posibilitar un giro descolonial”. Assim, visando à denúncia das *colonialidades*, como também, o anúncio de reexistência nas resistências como um caminhar rumo aos *giros decoloniais*<sup>10</sup> nas universidades.

Deste modo, os passos metodológicos desta pesquisa se deram a partir de uma base epistêmica, metodológica e ontológica *decolonial*. Vê-se a necessidade do desprendimento de processos metodológicos canônicos, não com o intuito de negá-los, mas em diálogo crítico como estratégia política junto aos/às interlocutores/as (discentes quilombolas), dado que para Arias (2010, p. 22) “una perspectiva de (re)pensamiento crítico decolonial implica portanto, un desprendimiento y descentramiento radical de los principios que han regulado y regulan la esfera del saber académico institucional y de sus prácticas éticas y políticas”.

Mediante a isto, em movimento de *corazonar*<sup>11</sup>, este estudo se deu para além de um pensar crítico, foi de um sentir, como um ato ético-político, pois, segundo Arias (2010, p. 22), “de la construcción de un (re)pensamiento crítico decolonial (Walsh) que implica la necesidad de pensar – pero creo sobre todo de sentir”. Logo, partindo de um posicionamento *decolonial* na pesquisa, temos os/as discentes quilombolas como “intelectuais da militância”, como

<sup>10</sup> Segundo Nelson Maldonado-Torres (2011, p. 686) El concepto de giro descolonial y su plural, giros descoloniales, se refieren a un cambio en las coordenadas del pensamiento a partir de los cuales se concibe a la modernidad como intimamente, sino constitutivamente, ligada a la producción de múltiples relaciones de carácter colonial, y a la descolonización como proyecto u horizonte posible de cambio.

<sup>11</sup> Segundo Arias (2010, p. 40) “CORAZONAR no es simplemente un neologismo, sino que implica pensar un modo de romper la fragmentación que de la condición humana [...]”. É um sentir-pensar, onde a razão não sobrepõe o afeto, mas busca integrar a afetividade e a razão como uma dimensão holística do ser humano.

também os/as demais intelectuais já reconhecidos/as pela academia, reconhecendo-os/as como detentores de pedagogias insurgentes.

Na busca de um *corazonamiento*<sup>12</sup> em Arias (2010), nesta pesquisa se estabelece como caminho teórico-metodológico, passos intencionados a uma *antropología comprometida com a vida*<sup>13</sup> defendida pelo autor. Como um trabalho antropológico Outro, nesta perspectiva é *sine qua non* que se vá ao encontro com a vida, que se fale a partir da realidade, em busca da compreensão de mundo que os/as interlocutores/as da pesquisa possuem, os sentidos, significações e significados para estes/as, visto isto:

Trata de trabajaren perspectivas de la existencia, de ahí que tenemos hoy una antropología comprometida con la vida que trata de entender al ser humano en función del ser humano mismo y contribuir a que éste encuentre las respuestas a las continuas interrogantes planteadas desde que está humanamente presente en el mundo y en la historia (ARIAS, 2010, p. 351).

Porém, nem sempre a antropologia assumiu esta interpretação, pois, segundo Arias (2010), ao se falar em uma antropologia tradicional se entende como uma ciência do homem que ao estudar os povos tradicionais, parte de uma visão exótica e colonial sobre estes, pois “aún subsiste una razón colonial que quiere seguir viendo pueblos primitivos y salvajes a los que se los juzga desde los parámetros de la cultura occidental, sin entender que dichos pueblos han construido sus propios horizontes de cultura” (ARIAS, 2010, p. 351).

À vista disso, a antropologia tradicional segue um olhar antropológico colonialista que entende o/a Outro/a como um simples objeto de estudo, o que vem sendo questionado por uma *antropología comprometida com a vida*, na qual trabalha na perspectiva da existência, que ao desenvolver um estudo do ser humano, busca entender a diversidade e a diferença cultural da humanidade, “[...] sino que cada vez está más claro que, desde la Antropología, podemos llegar a entender la profunda unidad y diversidad del ser humano [...]” (ARIAS, 2010, p. 351).

A *antropología comprometida com a vida* é vista como a possibilidade de ir ao encontro do/a Outro/a, além disso, ir ao encontro de nós mesmos/as, de nossos descobrimentos. Assim, sendo possível ir de si ao encontro do/a Outro/a (*otredad*) em sua

<sup>12</sup> Segundo Arias (2010) refere-se ao entendimento de “sentir-pensar” com os diversos atores sociais frente às *colonialidades*, como um movimento comprometido com a vida em sentido de uma decolonização.

<sup>13</sup> Segundo Arias (2010, p. 362) “desde una antropología comprometida con la vida, se plantea, la necesidad de que desaparezca la noción de objeto, que entendamos que la antropología no busca estudiar al ser humano como tal, construirlo como objeto de estudio, sino que lo que estudiamos son los procesos, los fenómenos, los hechos socioculturales, las actuales realidades, los mundos que esos sujetos y seres humanos concretos construyen y a los que se encuentran articulados”.

diferença, para poder regressar a si mesmo/a (*mismidad*) com uma nova compreensão de mundo, como um movimento dialético entre *otredad* e *mismidad*, estabelecendo uma relação dialógica com os/as interlocutores/as. Neste posicionamento de reconhecimento do/a Outro/a, de sua cultura se tem na antropologia adotada o *enfoque decolonizador*.

### 2.3. Enfoque *decolonial* na pesquisa etnográfica

Para decolonizar o tratamento metodológico da pesquisa, partimos da problematização de que “[...] ¿no sería empezar a Corazonar las epistemologias construidas por occidente y que aún están presentes en nuestras prácticas académicas e intelectuales?” (ARIAS, 2010, p. 41). Por isso, foram adotados dois princípios *decoloniais* da pesquisa antropológica (*antropologia comprometida com a vida*) de cunho etnográfico, as quais foram *decolonizar* a própria antropologia tradicional ao reconhecer os/as interlocutores/as em suas integralidades do ser e anunciar seus descontentamentos diante de paradigmas fechados e exclusivos de existência, assim também suas resistências e pedagogias, trazendo-as como referências desse estudo.

Segundo Arias (2010, p. 354) “hoy la antropología muestra un gran potencial para decolonizarse a si misma, para aportar a la lucha contra la razón colonial dominante que veen lo ajeno, la única posibilidad para su realización”. A primeira característica *decolonial* de uma *antropologia comprometida com a vida* é romper com sua herança colonial e excludente, uma vez que “el enfoque decolonizador de la antropología aporta a um proceso de descolonización epistémica, social, político [...]” (ARIAS, 2010, p. 354).

A partir de um enfoque *decolonial* se reconhece os/as interlocutores/as da pesquisa (discentes quilombolas) em suas maneiras de enxergar a realidade e como dão sentido e significado à vida, o que foi entendido neste estudo como um exercício relevante para se *corazonar* no percurso metodológico, ao entender que “corazonar es además la necesidad de empezar a encontrar otras formas de nombrar, de romper con aquellas que reproducen el sentido hegemónico” (ARIAS, 2010, p. 44). Mediante a isto, identificamos em quais princípios se configuram suas pedagogias de resistência, à exemplo o princípio de “solidariedade”, que em uma repolitização, para os/as discentes quilombolas (ADQ/UFPA) não é doação, mas construção coletiva, como nos faz refletir (MANGUEIRAS, 2020):

*Perante o colonialismo, patriarcado e o capitalismo existente dentro da UFPA, nós da ADQ buscamos nos impor, nós buscamos lutar contra e dizer a que viemos. Nós*

*buscamos nos fortalecer contra tudo isso, para que ninguém ache que nós estamos ali porque nós somos intrusos ou porque nos deram a oportunidade de entrar na universidade, mas nós estamos ali porque é um direito nosso, construído com muita luta.*

Partindo desse princípio que nos faz refletir tal discente, buscamos construir este trabalho, não em uma vivência solitária do/a pesquisador/a, mas solidária, junto com os/as interlocutores/as.

Como uma perspectiva libertadora e crítica neste trabalho, a segunda característica *decolonial* foi a de reconhecer a energia de descontentamento dos/as discentes quilombolas da ADQ/UFPA frente às opressões da vida universitária, como também o anúncio de sociabilidade, lógicas e pedagogias Outras em meio às resistências, pois segundo Arias (2010, p. 22) “desde el mismo momento en que se instala la matriz colonial de poder, han estado en proceso de resistencia y de insurgencia material y simbólica, en perspectiva de la construcción de sus propios horizontes de existencia”.

Assim, em resistência às manifestações de racismos epistêmico e estrutural, os/as discentes quilombolas enquanto ADQ/UFPA reinventam suas presenças com as suas “culturais”, eventos acadêmicos e ocupações em espaços estratégicos como Diretório Central dos Estudantes – DCE e Centros acadêmicos, trazendo para a universidade suas experiências de coletividade, de *unidade na diversidade*<sup>14</sup>, na qual esta pesquisa também somou. É importante ressaltar que isso não é negar a lógica moderna que segue o ambiente universitário, mas enfrentar sua face oculta, irracional que é a *colonialidade*. Logo, o que se pretende é trazer provocações para a ampliação do olhar paradigmático universitário.

#### **2.4. Uma etnografia *decolonial* como caminho metodológico**

Falar em etnografia em um contexto atípico de pandemia da Covid-19 é, sem dúvida, desafiador, assim como realizá-la. Logo, tais questionamentos surgiram nesta pesquisa: como realizar um estudo etnográfico com os/as discentes quilombolas enquanto coletivo ADQ/UFPA se a universidade, em 2020 e 2021, passou a ter suas atividades em plataformas digitais? Como realizar uma pesquisa etnográfica com os/as discentes quilombolas enquanto

---

<sup>14</sup> Segundo Freire (2019) é a compreensão de que em meio à diversidade em que vivemos e compartilhamos o mundo: os/as indígenas, os/as negros/as, os/as brancos/as, os/as latinos/as, mulheres etc. buscamos superar as barreiras das opressões em aproximação das semelhanças de luta em meio às diferenças.

coletivo ADQ/UFPA se estes/as precisaram voltar para as suas comunidades? O coletivo se individualizou?

Em muitos momentos, tais inquietações se confrontaram como *situações-limite*<sup>15</sup> para exercer um estudo etnográfico. Porém, desde o primeiro semestre de 2019 foi possível estar em campo de pesquisa juntos ao coletivo ADQ/UFPA, realizando relatórios de observação e de participação em suas atividades e relatórios de diálogos vividos durante todo o ano, o que foi fundamental para conhecer melhor o coletivo ADQ/UFPA e assim tornar possível a realização das entrevistas em uma relação dialógica.

Diante disto, optou-se em permanecer com o estudo etnográfico, ao se ter vivências significativas para essa metodologia de pesquisa e por compreender que na perspectiva de uma etnografia da vida (*decolonial*), nos *corazonamos*, nos conectamos (pesquisadora e interlocutores/as) não apenas de maneira presencial, mas também em ideais, em aprendizagens, em compromisso ético-político de luta e em um desejo de esperar, o que foi possível em estratégias insurgentes neste momento de pandemia.

Em meio às inquietações, encontramos possibilidades de se reinventar as plataformas digitais diante dos impactos do contexto pandêmico nas pesquisas, principalmente das ciências humanas, trazendo as falas, sabedorias, memórias e experiências *dos/as* interlocutores/as e as construídas *com* estes/as em uma relação dialógica contemplada pela etnografia em Arias (2010), como diz (ABUÍ, 2021) “*com a pandemia temos um processo de construir novas metodologias, porque como a gente não estava tão adaptado, agora a gente teve que se reinventar para poder abarcar com as dificuldades*”.

Deste modo, tendo como aporte metodológico o pensamento de uma *antropologia comprometida com a vida*, defendida por Arias (2010) se desenvolveu um trabalho etnográfico, em perspectiva *decolonial*, sendo adotados cinco princípios de uma pesquisa etnográfica para *sulear*<sup>16</sup> este estudo, os quais foram: ser um processo investigativo a partir da realidade, o princípio de incorporação ao grupo ou comunidade, ser um processo de colaboração, de superação da visão colonial sujeito-objeto e ser um processo dialético (*otredad e mismidad*).

<sup>15</sup> Em Freire (2013) podemos entender como um fatalismo das impossibilidades da realidade concreta, mas que provoca ao indivíduo as reinvenções inéditas e possíveis.

<sup>16</sup> Partindo do pensamento do físico Marcio D’Olme Campos, Paulo Freire traz a ideia de “sular” para chamar atenção sobre a ideologia implícita de superioridade ou lógica correta no vocábulo “nortear”. Assim, segundo a obra *Pedagogia da Esperança* “Paulo Freire usou esse termo que na realidade não consta dos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos(as) leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, nortear-lo, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações” (FREIRE, 2019, p. 294). Visto isto, tem-se o “Sul” como também horizontes Outros de pensamentos, conhecimentos e sabedorias que podem ser modos Outros de guia.

Quando se aponta o princípio investigativo a partir da realidade do grupo ou comunidade que se pesquisa se entende que não se trata de “falar sobre”, mas de permitir que a própria realidade “fale de si”. Assim, “el trabajo etnográfico busca recoger directamente en el campo de trabajo los datos etnográficos que se convierten en evidencia con la cual los antropólogos pueden llegar a demostrar sus hipótesis y teorías” (ARIAIS, 2010, p. 356).

Logo, nos anos de 2019, 2020 e 2021 buscamos ver, sentir, ouvir e viver a realidade do coletivo ADQ/UFPA, em 2019 (presencialmente) e nos anos de 2020 e 2021 (virtualmente), assim, participando de atividades internas, atos políticos, eventos acadêmicos e reuniões, como também incorporando as análises dos/as interlocutores/as sobre a escrita do trabalho.

Visto isto, vê-se a relevância do segundo princípio adotado nesta pesquisa que foi o de incorporação ao campo, a exemplo da participação de eventos realizados pela ADQ/UFPA como o “2º Encontro de Povos & Comunidades Tradicionais da UFPA”, em setembro de 2019, nos atos de protestos nas ruas e na universidade, nas “culturais”, e para além da agenda da associação se destacamos o convívio na ADQ/UFPA, conhecida pelos/as discentes como “Quilombinho”, na qual nos momentos do almoço, por exemplo, um processo dialógico se estabelecia com os/as discentes quilombolas, pois o momento da alimentação era um momento de encontro e tecitura de afetos, confiança, e de esperar, o que pude vivenciar em um dos nossos momentos de almoço, quando (ABACATAL, 2019) disse que estava me contando coisas que ninguém sabia sobre sua trajetória acadêmica, o que não acontecia com facilidade por ser “fechado”, porém sentia que podia confiar. Esta fala me fez sentir o quanto esses momentos eram significativos para nossos diálogos.

Mediante a incorporação, temos o terceiro princípio que foi o da colaboração, pois se “estar dispuesto a colaborar con la gente, esa es una de las mejores maneras de ganarse su confianza, de ahí que hay que procurar incorporarse a participar de las actividades comunitarias, ayudar en el trabajo colectivo, [...] sus fiestas [...]” (ARIAS, 2010, p. 367), o que se desenvolveu com o coletivo ADQ/UFPA, ao serem realizados trabalhos na associação como relatórios de associados/as e organização na parte administrativa, os quais foram atividades que a coordenação da ADQ/UFPA pediu minha participação. Também, juntos construímos durante o ano de 2020 e 2021 um documento histórico sobre a associação (sua criação, princípios, frentes de trabalho, conquistas e projeto de universidade - UFPA), o que é muito importante para o coletivo ADQ/UFPA, dado que:

*O documento é de suma importância porque fala sobre a construção da nossa Associação dos Discentes Quilombolas. Uma construção conjunta que busca melhorias para a permanência dos e das estudantes quilombolas frente às dificuldades no ensino superior. Eu vejo que esse documento servirá como o símbolo da Sankofa, para aqueles que não conhecem como construímos a associação, olhe para a nossa luta, se reconheça no presente e ressignifique o momento para construir um futuro melhor e com mais conquistas. O documento é uma bússola para nos situarmos como chegamos até aqui, os enfrentamentos, dificuldades e resistências, e onde queremos chegar, juntos poderemos atingir novas metas para uma educação que nos acolha realmente e que valorize as nossas comunidades quilombolas e nossos saberes (ABUÍ, 2021).*

Ainda falando sobre o princípio da colaboração, no ano de 2021 tivemos a parceria da ADQ/UFPA com o Grupo de Educação Popular com Estudantes Quilombolas – GEPEQ/NEP, grupo de pesquisa que faço parte. Pelo GEPEQ, realizamos o projeto **“Cursinho Popular Quilombola: o GEPEQ nas comunidades”**, e em articulação com os/as interlocutores/as fizemos a matrícula de estudantes de doze comunidades: Bairro Alto, Rio Itacuruçá - Médio, Rio Itacuruçá - Baixo, Rio Itacuruçá - Alto, Itacoã-Miri, Ramal do Piratuba, Rio Arapapuzinho, Vila União/Campina, Mangueiras, Itaperuçu – Baião, Rio Ipanema e Guajará-Miri, aumentando o alcance de estudantes no preparatório para o Processo Seletivo Especial (PSE – Quilombola 2021). Assim, via plataformas digitais, contamos com as participações dos/as interlocutores/as como ministrantes em aulas do cursinho, do dia 23 de junho de 2021 ao dia 27 de agosto de 2021.

Neste princípio da colaboração, vivenciamos na pesquisa não uma simples colaboração da pesquisadora para as causas da ADQ/UFPA, nem da ADQ/UFPA para as causas da pesquisadora, mas um trabalho coletivo em prol de um objetivo maior e em comum, que é a defesa pela educação quilombola e a entrada de estudantes das comunidades na universidade. Mediante a colaboração que foi desenvolvida se estabeleceu uma relação de confiabilidade com os/as interlocutores/as, o que é relevante em pesquisas etnográficas, uma vez que:

Establecer contactos previos con personas que conozcan la comunidad y tengan relaciones dentro de esta, amigos, parientes, que trabajen en ella, etcétera, que hagan de interrelacionadores y podamos entrar con una referencia de algún miembro conocido o respetado por la comunidad (ARIAIS, 2010, p. 365).

O quarto princípio adotado se destaca como o basilar para este estudo, o qual foi o de romper com a visão colonialista de fazer pesquisa, visão que reduz em objeto de estudo seres humanos que pensam, sentem, agem, criam e recriam, visto que, na perspectiva etnográfica de Arias (2010, p. 365) “una de las cuestiones claves es encontrar los interlocutores, no

informantes, que estén en condiciones óptimas de establecer una interrelación dialógica, de comunicación, un encuentro dialogal con el investigador”. Ao se assumir o posicionamento de reconhecer os/as discentes quilombolas como interlocutores/as se buscou na pesquisa uma relação dialógica com os/as mesmos/as, estabelecendo o quinto princípio da etnografia, o da relação dialética entre *otredad* e *mismidad*, pois:

Ha tenido que pasar un largo proceso, en el que gracias a la lucha de los antiguos objetos de estudio y su construcción como sujetos políticos e históricos, se ha roto la mirada exótica de la vieja antropología colonialista, que hacía de lo otro un simple objeto de estudio, hoy hemos aprendido, que la antropología ya no puede seguir siendo solo la ciencia de la otredad, sino también de la mismidad, pues hace posible la comprensión de las tramas de sentido que construimos nosotros mismos, siendo una ciencia de la mismidad, que hace posible que descubriéndonos a nosotros mismos, podamos ir al encuentro con la diferencia del otro, para poder regresar a nosotros con una mirada nueva (ARIAS, 2010, p. 352).

Diante da relação dialética entre *otredad* e *mismidad*, não podemos negar a experiência de confrontos, não no sentido de desrespeitos, mas confrontos internos ao regressarmos a nós mesmos/as com a percepção resultante do encontro com o/a Outro/a. Sendo assim, em contradições e também aproximações foi possível chegarmos a transformações que nos humanizaram mais, um exemplo disso, quando refletimos sobre o questionamento: quem somos na/para a universidade?

Nesta reflexão, nos distanciamos no sentido do ato que nos feriu (no caso dos/as interlocutores/as o racismo e no meu caso pelas rotulações sobre minha fé cristã), mas nos aproximamos em nossas feridas, refletindo que também foram provocadas por uma arrogância intelectual que tende ao distanciamento do ser humano em relação aos valores básicos da vida como a alteridade.

Nesse sentido, com a movência de *corazonar*, em uma etnografia *decolonial* em Arias (2010) se encontrou referências para além de uma relação dualista “sujeito-objeto” e para além do caráter acadêmico, uma experiência de vida, na qual a própria realidade e interlocutores/as falam por si e de si em uma relação dialógica.

## 2.5. Abordagem qualitativa em pesquisa etnográfica

Partimos na pesquisa com a afirmativa de que o método etnográfico *decolonial* é qualitativo, sendo assim se buscou interpretar de forma profunda a realidade dos/as interlocutores/as no contexto universitário, logo, realizando um trabalho de campo, visto que:

El centro de los métodos cualitativos y de la etnografía dentro de éstos, es dimensionar la dinámica de los hechos sociales. Desde el campo de la descripción se hace necesario conocer: ¿Quiénes somos? o ¿Quiénes son? ¿Cuántos son o somos? ¿Dónde están o estamos? ¿Qué es lo que hacen o hacemos? ¿Qué significados o sentidos dan, o damos a lo que hacen o hacemos?, etcétera (ARIAS, 2010, p. 357).

Deste modo, na busca por conhecer o contexto social, cultural, político, educativo dos/as interlocutores/as e os sentidos e significados que emitem sobre a vida, entende-se o processo de modificações que esta pesquisa passou diante do contexto pandêmico que acometeu o mundo e se agravou no Brasil, a partir dos posicionamentos negacionistas do presidente da República Jair Bolsonaro, o que exigiu um olhar e ação flexível de quem se propõe a realização de pesquisa qualitativa e de campo.

Diante disso, com o olhar qualitativo se buscou identificar os enfrentamentos e modos de reexistir na universidade, que são vivenciados pelos/as discentes quilombolas enquanto coletivo ADQ/UFPA, os seus princípios, que repolitizados são pedagogias insurgentes da resistência, em dimensões éticas, políticas, estéticas e ontológicas, que configuram a militância na/da associação como pedagógica e *decolonial*.

Com este posicionamento teórico-metodológico e do enfoque *decolonial* se buscou transgredir a relação canônica de pesquisa entre “sujeito-objeto”, por entendermos neste estudo tal relação como colonial, por possuir um caráter dualista e reducionista. Assim, compreende-se os/as interlocutores/as como seres humanos, pois se “[...] trabaja con seres concretos, con sujetos vitales que sienten, piensan, dicen y hacen la historia y tejen la vida” (ARIAS, 2010, p. 358).

Então, movida por um *corazonar* se pretendeu viver, para além de uma relação de *otredad*, uma relação dialética entre *otredad* e *mismidad*, na qual no movimento de ir ao encontro dos/as interlocutores/as em um processo de reciprocidade, ambos saímos com novas aprendizagens. A partir de um olhar qualitativo e da compreensão de que possuímos diferenças culturais e de saberes que podem ser dialogados, nos encontramos em nossas semelhanças de dores, objetivos, aprendizagens e nos unimos em meio as nossas diferenças.

## **2.6. Observação participante e entrevista dialógica: um *quefazer* etnográfico**

Mediante o *quefazer* etnográfico, partimos neste estudo de duas técnicas de pesquisa, as quais foram observação participante e entrevista dialógica, desenvolvidas a partir de um olhar *decolonial* presente na proposta metodológica de Arias (2010), de uma *antropologia comprometida com a vida*.

Segundo o autor, a observação participante é uma técnica que possibilita a inserção do investigador/a no campo de pesquisa, permitindo que se tenha informação direta ao cenário, aos fatos, aos modos de como se constroem as culturas, por meio da interação social que se estabelece com os/as interlocutores/as, dado que a observação participante:

[...] se sustenta en la interacción social que se establece entre el investigador y una comunidad en el es cenario de esta, a fin de obteneren forma sistemática datos, en cooperación con los interlocutores comunitarios no en forma extractivista que toma la información, se apropia y no devuelve, sino que mediante la interacción con los actores/as sociales [...] (ARIAS, 2010, p. 370).

Durante o ano de 2019 foi possível realizar a observação participante a partir da participação em atividades internas da/na ADQ/UFPA, do convívio com os/as discentes quilombolas na associação e suas agendas (eventos acadêmicos, atos e “culturais”). Porém, diante da pandemia de Covid-19, os/as discentes quilombolas voltaram para as suas comunidades e a universidade passou a desenvolver suas atividades em plataformas digitais, logo, as observações continuaram sendo realizadas com as participações em reuniões e demais atividades (virtuais) junto ao coletivo.

Deste modo, buscamos manter a observação participante trazendo o que foi possível observar e vivenciar no campo (em um primeiro momento presencialmente e durante a pandemia, virtualmente) compreendendo que a observação participante não é uma ação mecânica de apenas observar e descrever o que se participa, mas, além disso, é também interpretar o que se observou e as aprendizagens que foram construídas no processo.

Visto isto, a partir da observação participante realizada com o coletivo de discentes quilombolas ADQ/UFPA, foi possível se confrontar com seus enfrentamentos, organizações de luta, histórico, suas conquistas, pedagogias e com um projeto Outro de universidade que a partir das aprendizagens construídas, possibilitaram a realização das entrevistas em uma relação dialógica, na qual não se estruturou um roteiro de perguntas, mas partimos de “temáticas geradoras” que insurgiram na pesquisa e *sulearam* nossas interlocuções nos anos de 2019, 2020 e 2021.

Assim, em um movimento de *corazonar* se entende que “la entrevista es, por tanto, una técnica dialógica, es una construcción dialogal entre dos sujetos sociales diferentes” (ARIAS, 2010, p. 384). Logo, como um encontro dialógico com os/as interlocutores/as, a entrevista não foi desenvolvida com a pretensão de obter informações sobre os/as discentes quilombolas da ADQ/UFPA, mas de ser uma ação de alteridade, ao se buscar a dialética entre *otredad* (ir ao encontro do/a Outro/a) e *mismidad* (voltar e ir ao encontro de si mesmo/a):

Ahí la necesidad de hablar con interlocutores, de escuchar su palabra, pues la entrevista lo que busca no es tanto información sobre determinados hechos, sino poder escuchar un discurso que los comente, que los problematice, que los compare con otros, un discurso que de cuenta del mundo representacional del otro, de su modo de mirar, de pensar, de sentir el mundo y la vida y su rol dentro de éstos (ARIAS, 2010, p. 386).

Diante de tal compreensão a respeito da entrevista dialógica, não foi desenvolvido a tradicional entrevista semiestruturada, mas uma entrevista que possibilitou a insurgência do “novo” que insurgiu do diálogo com os/as interlocutores/as, na relação de *otredad* e *mismidad*. Deste modo, vemos a importância da alteridade na entrevista dialógica como a ponte para o encontro entre pesquisador/a e interlocutor/a, uma vez que:

Preguntar en consecuencia se vuelve un acto de alteridad a través del cual construimos un puente de encuentro entre dos racionalidades, dos horizontes culturales de sentido diferentes, pero que buscan encontrarse para poder comprenderse y enriquecerse mutuamente (ARIAS, 2010, p. 385).

Por isso, compreendemos que a entrevista dialógica permite aprender a escutar o/a Outro/a e o que sua realidade diz, “nos permite acercarnos a las tramas de sentido, a los significados y significaciones de la acción social, para poder conocer y comprender el sentir, el pensar, el decir y el hacer del otro y de nosotros” (ARIAS, 2010, p. 384). Logo, na entrevista dialógica a palavra e a escuta sensível são elementos fundamentais para a interação, pois “*toda a pesquisa precisa valorizar a palavra dos interlocutores, a partir de sua vivência e saberes que partem a partir de um ponto de vista, de um lugar*” (ABÚI, 2021).

Na entrevista dialógica vemos a importância da palavra, porém, é preciso sensibilidade para ler também os silêncios, visto que em um movimento de *otredad* e *mismidad* se está indo ao encontro também de feridas e de resistências que se fazem em um silêncio estratégico. Deste modo, para que as entrevistas fossem de fato dialógicas, foram respeitados alguns critérios com base em Arias (2010), os quais foram:

1) **Fluidez e problematização na entrevista dialógica:** nas entrevistas que se fazem propagandistas vemos que uma de suas limitações está em, pretensiosamente, o/a pesquisador/a se fixar em perguntas que lhe são convenientes para chegar às respostas esperadas. Na entrevista dialógica, Arias (2010) nos aponta que não se deve fazer as perguntas diretas para obter as informações de acordo com o problema de investigação, mas perguntas descritivas que permitam a fluidez do discurso e a sua problematização, logo, o/a interlocutor/a precisa se sentir à vontade para falar e fazer perguntas ao/à pesquisador/a e/ou para si mesmo/a, por isso que:

[...] las cuestiones que se propongan en la entrevista, respondan a los intereses tanto del interlocutor como del investigador, nuestras preguntas deberán interesar a los interlocutores, al punto de que vean que es importante responder, pero sobre todo, que les permita a sí mismos generar otras preguntas, lo que abrirá mejores posibilidades para la profundidad del diálogo (ARIAS, 2010, p. 388).

Em razão disto, nas entrevistas partimos de “temáticas geradoras”, por exemplo, os racismos (epistêmico e estrutural) com os/as interlocutores/as, os/as quais compartilharam suas experiências, memórias, relatos vividos pelo coletivo, suas interpretações e pedagogias.

**2) Usar termos comuns ao/à interlocutor/a:** para garantir que a entrevista se faça dialógica, é importante que esta seja contextualizada, para que o/a interlocutor/a compreenda o que está sendo colocado em diálogo, proporcionando a fluidez de suas denúncias e anúncios, logo, para o/a pesquisador/a, “es importante la sencillez, ser natural, ser muy cuidadoso en el lenguaje que se emplea, procurar hablar en los términos que son comunes a los interlocutores, hacer las preguntas con sencillez” (ARIAS, 2010, p. 388).

Visto isto, buscamos usar termos conhecidos e contextualizados a partir da realidade da ADQ/UFGA, evitando possíveis desinteresses na entrevista. Por isso, foi relevante primeiramente conhecer a realidade e as categorias dos/as próprios/as interlocutores/as, tornando a entrevista um momento de construção e de aprendizagens.

**3) Evitar perguntas curtas:** para que o diálogo flua criticamente, é importante que as perguntas não sejam curtas e óbvias, levando a respostas curtas e sem reflexão, “sino preguntas que permitan desarrollar a la o el interlocutor su capacidad de expresar lo que tiene en la memoria a través de sus palabras, para que sus pensamientos, sus ideas, sus sentimientos, sus representaciones, sus formas de ver el mundo fluyan” (ARIAS, 2010, p. 389). Assim, buscamos nas entrevistas que os/as interlocutores/as se enxergassem no diálogo, no ato de suas reflexões e no que estava sendo problematizado, logo se fazia perguntas instigantes que envolvessem suas memórias, seus saberes, suas lutas e objetivos futuros.

**4) Definir tempo e horários cômodos ao/à interlocutor/a:** um outro ponto importante a se considerar em entrevistas dialógicas é quanto a dinâmica dos encontros para a realização das entrevistas. Em pleno contexto de pandemia de Covid-19, as pesquisas de cunho qualitativo vêm sendo desafiadas a serem reinventadas, e aqui vemos a possibilidade de realização da entrevista dialógica por meio de aplicativos virtuais como o *google meet*, definindo com os/as interlocutores/as os dias, horários e duração dos encontros. Visto isto, definimos encontros mensais (nos anos de 2020, 2021) pelo *google meet*, sendo uma sessão de entrevista por mês e de acordo com a agenda de cada interlocutor/a, com duração de 2h.

**5) Gravar as entrevistas:** por fim, destacamos que é muito importante para o/a pesquisador/a as gravações das entrevistas, pelo fato de se estabelecer um diálogo que insurge e flui, sendo arriscado confiar somente na memória. Porém, essas gravações precisam ser autorizadas pelos/as interlocutores/as, demonstrando respeito, ética e compromisso com eles/as, com suas comunidades, suas histórias, dores e lutas. Sendo assim, foi entregue e assinado pelos/as entrevistados/as e pesquisadora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE – A) e o Termo de gravação de voz (APÊNDICE – B).

Partindo de tal posicionamento em relação as entrevistas se adotou carâteres de inclusão e exclusão dos/as interlocutores/as entrevistados/as. Para o caráter de inclusão tivemos os/as interlocutores/as discentes quilombolas da ADQ/UFPA que já fizeram ou fazem parte das coordenações da associação, que são um total de nove coordenações, de acordo com o quadro abaixo:

**QUADRO 05 – QUADRO DAS COORDENAÇÕES DA ADQ/UFPA**

| <b>Coordenações</b>                  |
|--------------------------------------|
| Coordenação de Administrativa        |
| Coordenação de Finanças              |
| Coordenação de Secretaria            |
| Coordenação de Projetos              |
| Coordenação de Articulação           |
| Coordenação de Diversidade e Gênero  |
| Coordenação de Cultura/Esporte/Lazer |
| Coordenação de Formação              |
| Coordenação de Comunicação Social    |

Fonte: Banco de dados da ADQ/UFPA, (2019).

Portanto, para caráter de inclusão tivemos os/as seguintes interlocutores/as, de acordo como são referenciados na pesquisa: (*ABACATAL*), (*ITACOÃ-MIRI*), (*MACAPAZINHO*), (*GENIPAÚBA*), (*MANGUEIRAS*) e (*ABUÍ*). Optou-se pela não realização das entrevistas com todos/as os/as coordenadores/as para garantir o compromisso de processo dialógico em meio ao contexto de pandemia (Covid-19). Para caracterizarmos a exclusão,

considera-se o fato de ser discente quilombola da UFPA que não se encontra associado/a à ADQ/UFPA e os/as discentes associados/as não coordenadores/as.

## 2.7. Análises dialógicas

A partir de um estudo etnográfico com enfoque *decolonial* se encontrou a possibilidade de se tratar com os dados da pesquisa de maneira transgressora em relação às formas que vêm sendo tratados nas pesquisas em educação. Mediante a isto, destaca-se uma estratégia que *suleou* as análises e sistematização dos dados, que foi a não fragmentação da escrita, ou seja, com um capítulo ou seção para lidar com os dados.

As vozes dos/as interlocutores/as estão presentes em toda a redação do texto, sendo reconhecidos/as também como “intelectuais da militância”, assim evitando que apareça somente a voz da pesquisadora e/ou de autores/as intelectuais já consagrados/as pela academia, entendida neste estudo como uma escrita colonial, uma vez que “la descripción que se hace a través de la escritura en consecuencia, lo que hace es recuperar y hacer presente la voz del otro” (ARIAS, 2010, p. 97).

Em razão disto, para a realização das análises dos dados em uma perspectiva *decolonial*, considerando o contexto pandêmico, partimos da inspiração em Paulo Freire, com sua obra “**Paulo Freire e Antonio Faundez: Por uma pedagogia da pergunta**” (2013), para a realização de análises dialógicas. Neste livro, Freire e Faundez nos trazem uma instigante experiência intelectual, rica e realmente criadora, de não “escrever” um livro, mas de “falar” um livro, na proposta de dialogarem suas experiências concretas, por exemplo, na África e na América latina. Para Freire; Faundez (2013) “falar” um livro a dois, a três, em muitos, rompe com a tradicional escrita “a sós”, o que foi também aprendido nos diálogos com os/as interlocutores/as quilombolas, de romper uma escrita solitária para uma escrita solidária.

Partindo dessa proposta de Freire e Faundez (2013), nesta pesquisa buscamos trazer uma dissertação dialógica, pois, as experiências de observação participante e de entrevista dialógica foram tão ricas e esperançosas, que surgiu o questionamento: por que não dizê-la dialogicamente? É importante ressaltar que não significa negar ou renunciar escrever textos sozinhos/as, mas foi um posicionamento político na pesquisa que condiz com uma opção *decolonial* e que não impediu o rigor das análises e da pesquisa, visto que:

Há quem pense ingenuamente que o rigor na análise só existe quando alguém se fecha em quatro paredes, por trás de uma porta bem segura, fechada com enorme

chave. [...] Acho, porém, que entregar-nos de vez em quando à tarefa de trabalhar, de criar juntos, procurando superar a tentação de estar sempre sós, de escrever sós, é um testemunho intelectual que tem sentido, que tem valor (FREIRE; FAUNDEZ 2013, p.10).

Para isto, os/as interlocutores/as e todos/as os/as coordenadores da ADQ/UFPA acompanharam a escrita do trabalho fazendo as leituras, sugestões e críticas ao texto, garantindo o diálogo e o rigor na pesquisa sem o autoritarismo acadêmico ao se imprimir análises unilaterais (o olhar do/a pesquisador/a). Assim, podemos assumir as análises dos dados como dialógicas por dialogarmos com elas no decorrer do texto escrito e também por serem feitas em diálogos com o coletivo.

Deste modo, entende-se que em 2019 se iniciou um diálogo com os/as discentes quilombolas da ADQ/UFPA, um diálogo que não se findou com a pandemia de Covid-19, mas foi reinventado diante das *situações-limite* que surgiram na caminhada de pesquisa.

## 2.8. Princípios éticos em pesquisas etnográficas

Considerando a ética na pesquisa, foi entregue aos interlocutores/as, de forma individual, o Termo de Consentimento Livre e esclarecido – TCLE (APÊNDICE – A), para o uso de imagens e fotos e o termo de gravação de voz em (APÊNDICE B), para que seja autorizado o uso de áudios nesta pesquisa, dado que:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar (BRASIL, II. 26, 2003, p. 3).

Os nomes dos/as interlocutores/as foram ocultados, pelo motivo de trazermos a visibilidade do coletivo ADQ/UFPA, bem como de manter o compromisso ético com os/as mesmos/as. Deste modo, como um compromisso ético-político assumido nesta pesquisa, têm-se os/as interlocutores/as como “intelectuais da militância”, por compreendermos que os/as discentes quilombolas não são objetos de estudo, mas intelectuais que são referenciados/as ao longo do trabalho com os pseudônimos: (ABACATAL), (ITACOÃ-MIRI), (MACAPAZINHO), (GENIPAÚBA), (MANGUEIRAS) e (ABUÍ) que são nomes de comunidades quilombolas do estado do Pará. Visto isto, a partir de uma dimensão ética da pesquisa antropológica, “ya no se puede seguir [...], tratando a las sociedades tradicionales como sistemas cerrados y a

sus miembros como objetos de estudio frente a los que adoptamos una posición aséptica” (ARIAS, 2010, p. 432).

Diante da importância da ética na pesquisa, por seu princípio de respeito ao ser humano se segue entendendo o contato com os dados da pesquisa a partir de posturas ético-políticas do pesquisador ou pesquisadora como uma ação comprometida com as demandas dos/as interlocutores/as e como uma ação de respeito, pelo fato de que na pesquisa antropológica, “[...] debe comprometernos com la vida, no sólo para comprenderla sino para ayudar a transformarla” (ARIAS, 2010, p. 433).

Logo, este estudo parte do princípio de que mesmo diante de um olhar paradigmático que se constitui as IES's, paradigmas Outros se fazem presentes nestes espaços, sendo assim, o que nos leva a problematizar e repensar a universidade à superação das estruturas de *colonialidades*, o que não quer dizer que será negado tal olhar paradigmático, mas de que seja ampliado tal olhar, reconhecendo que pedagogias vindas da militância também fazem parte da universidade, realidade esta que se apresenta na Universidade Federal do Pará ao ser uma instituição que possui a Associação dos Discentes Quilombolas, a ADQ/UFGPA, criada a partir de lutas, resistências e de reexistências.

Portanto, buscamos nesta pesquisa interpretar em meio às contradições tais pedagogias que insurgem na associação, as quais são identificadas como *decoloniais*, ao apontarem para sociabilidade e pedagogias Outras.

### 3. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS *COLONIALIDADES* E DAS RESISTÊNCIAS DE POPULAÇÕES QUILOMBOLAS

É chegada a hora de tirar nossa nação das trevas da injustiça racial.  
 Aquele que é feito escravo por uma força maior do que a sua, ama a liberdade e é capaz de morrer por ela, nunca chegou a ser escravo.  
 Só fica escravo aquele que tem medo de morrer sobre donos.

(ZUMBI DOS PALMARES, 1655-1695)

Nesta seção buscamos apresentar a histórica construção das *colonialidades* a partir do eurocentrismo e da modernidade que se dá na conquista da ameríndia, e discutir as diferentes formas de *colonialidades do poder, ser, saber e de gênero* no sistema colonial escravista no Brasil, como também os processos e estratégias de resistência dos/as negros/as em movimentos populares e organização de Outras sociabilidades como os quilombos e mocambos frente à escravidão. Deste modo, refletimos a dualidade na construção da cor negra no Brasil, a qual foi um instrumento da colonização, porém, para os que sofrerão a escravidão foi um símbolo de resistência. Nesse sentido, para o debate, além dos autores/as da *decolonialidade*, e estudiosos/as das populações negras e quilombolas no Brasil e Pará, também se buscou dialogar com os/as interlocutores/as da pesquisa, que como posição política e metodológica, são reconhecidos/as nesta pesquisa como “intelectuais da militância”.

#### 3.1. Eurocentrismo, modernidade e *colonialidade*: a tríade da face oculta de uma “história mundial”

É recorrente, ao falar em Europa, que se afirmem certos ideários que foram construídos historicamente, como por exemplo, de se pensar na Grécia como a Europa moderna “centro do mundo”, “berço da civilização” ou “modelo de sociedade” entre outros adjetivos nesta linha de pensamento. No entanto, para Dussel (2005) tais afirmativas nada mais são do que falácias, visto que ao se falar em Europa é preciso que se compreenda duas “Europas”, uma “vinda do Oriente algo cujo conteúdo é completamente distinto da Europa definitiva (a Europa *moderna*)” (DUSSEL, 2005, p. 24).

Visto isto, a Europa moderna se situava em uma parte específica da Grécia que era ao Norte da Macedônia e ao Norte da Magna Grécia na Itália, não sendo a Grécia originária. Logo, destacamos o primeiro ponto para se comprovar que a Europa se tornou centro do mundo a partir do fenômeno que Dussel (1994) chama de *encobrimento do outro* na conquista da ameríndia. Neste fenômeno, a Europa constituiu as Outras culturas e pessoas como

irracionais, selvagens, não-humanos, e por serem “ incivilizados/as” dependiam da intervenção europeia e precisavam ser subsumidos/as na lógica eurocêntrica, ou seja, encobertos/as por tal lógica e reconhecidos/as no *O mesmo* (paradigma moderno/colonial/europeu), dado que a:

Europa ha constituido a las otras culturas, mundos, personas como ob-jeto: como lo "arrojado" (-jacere) "ante" (ob-) sus ojos. El "cubier- to" ha sido "des-cubierto": ego cogito cogitatum, europeizado, pero in- mediatamente "en-cubierto" como Otro. El Otro constituido como lo Mismo. (DUSSEL, 1994, p. 36).

Outro ponto relevante sobre a falácia de uma “Europa centro do mundo” é a de que a Ásia e a África já apresentavam as culturas mais desenvolvidas da época, sendo a Europa periférica e isolada pelo mundo Turco mulçumano. Deste modo, a Europa não era centro do mundo, uma vez que não se tinha uma história mundial, porém histórias de cada povo, e muito menos era centro do *continente euro-afro-asiático*, pois a cultura egípcia e turca já eram as mais avançadas. Neste sentido, podemos refletir segundo (GENIPAÚBA, 2021) “*uma questão que a gente traz muito é da história egípcia, mas vemos que ela é carregada como sendo uma história da Europa e não uma história da África, e isso é ruim*”.

Desta forma, entende-se que pensar em uma Europa como paradigma universal se trata de uma construção ideológica de civilização, pois o que se tinha eram culturas que coexistiam, logo Dussel (2005, p. 26) questiona:

Ninguém pensa que se trata de uma invenção ideológica (que rapta a cultura grega como exclusivamente europeia e ocidental) e que pretende que desde as épocas grega e romana tais culturas foram o centro da história mundial. Esta visão é duplamente falsa: em primeiro lugar, porque, como veremos, faticamente ainda não há uma história mundial (mas histórias justapostas e isoladas: a romana, persa, dos reinos hindus, de Sião, da China, do mundo meso-americano ou inca na América, etc.).

Com a compreensão de que a Europa moderna foi construída historicamente, buscamos entender então, o que vem a ser a modernidade? Para Dussel (2005) esta pode ser interpretada por meio de dois conceitos, os quais serão discutidos adiante.

Na leitura “**Europa, modernidade e eurocentrismo**” de Enrique Dussel (2005) se percebe dois paradigmas a respeito da modernidade, um que seria “Modernidade eurocêntrica” que é defendida por Hegel e a “Modernidade subsumida” que Dussel considera como a 1ª modernidade. Assim, compreende-se o desconforto para muitos ao se falar em modernidade, pois ao mesmo tempo que se apresenta como algo “bom”, como progresso, por

outro lado, em sua face irracional, gera vítimas ao serem negadas, encobertas, uma vez que segundo Oliveira (2016, p. 87) o indígena “[...] não foi descoberto como Outro, e sim reconhecido como *o mesmo*, mas diferente. Reconhecimento que pressupõe o já conhecido e a negação do outro como Outro, como alteridade”.

A partir da ideia de “Modernidade eurocêntrica” tem-se a Reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa como o início da modernidade (século XVIII), pois com esses eventos se cria a ideia de que a modernização é a saída da irracionalidade, dado que, segundo a subjetividade moderna-eurocêntrica “a modernidade é uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (DUSSEL, 2005, p. 27).

Porém, partindo das considerações de Enrique Dussel (2005) esta seria a 2ª modernidade, e visão eurocêntrica por ter como referências fenômenos intra-europeus. Logo, entende-se que falar em modernidade como fenômeno benéfico à humanidade, é legitimar o eurocentrismo como paradigma universal e invisibilizar o lado oculto e irracional da modernidade, que Dussel nos leva a reflexão a partir da ideia de *Mito da modernidade*.

Segundo Oliveira (2016, p. 52) “o início histórico da Modernidade para Hegel corresponderia ao período do Iluminismo e da Revolução Francesa”. No entanto, em contrapartida do pensamento hegeliano, Dussel considera que a 1ª modernidade não se dá no século XVIII, mas no final do século XV (1492) com a conquista das Américas, desta forma, o planeta passa a fazer parte de um só lugar, de uma só história se negando Outras culturas, saberes, filosofias e racionalidades, dessa maneira, a Europa constitui os territórios colonizados como suas “periferias”.

Deste modo, a partir de uma lógica salvacionista, civilizatória, imperialista e colonizadora, a Europa chega até a América Latina (sua 1ª “periferia”) e desenvolve sua *falácia desenvolvimentista*, ou seja, todos devem seguir o desenvolvimento europeu, por se autodeclarar como superior. Nesse sentido, na busca dessa “civilização” dos povos, nega-se o/a *Outro/a* em sua *exterioridade*, uma vez que, a ideia de emancipação se dá não respeitando o “Ser” em si, mas o “Ser” no *O mesmo*, modelo a ser seguido, e com esta negação do “Ser”, para Dussel (1994) se estabelece o *encobrimento do Outro*, encobrimento de seus saberes, culturas, filosofias, costumes, imaginários, histórias, seus horizontes de existência.

Com isso, a partir de seu conteúdo irracional, neste processo de encobrir os povos se deu o que Dussel (1994) chama de *Mito da modernidade*, o qual trouxe para estes colonizados, a exemplo da América Latina, violências “justificáveis”, pois estas ocorreram

visando um “bem maior”, visto que a imaturidade dos considerados “bárbaros” era o fator motivador das violências, “De manera que la dominación (guerra, violencia) que se ejerce sobre el Otro es, en realidad, emancipación, utilidad, bien del bárbaro que se civiliza, que se desarrolla, o moderniza” (DUSSEL, 1994, p. 86). Desta forma, o *Mito da modernidade* para Oliveira (2016, p. 88) “[...] consiste no discurso de como uma cultura se autodefine como superior e a outra como inferior, rude e bárbara, sendo o sujeito desta outra cultura o culpado de sua imaturidade”.

Na visão moderna/colonial (eurocentrismo) nada se tem para aprender com as Outras culturas, com os Outros povos, dado que a cultura eurocêntrica tem origem em si mesma, portanto é completa, suficiente, e ao se encontrar com o *Outro*, interpretou-se como um “descobrimento” o que segundo Oliveira (2016, p. 52) “[...] foi essencial na constituição do “ego” moderno, conquistador, colonizador”.

Esta visão exaustiva e exclusiva da modernidade pode ser compreendida em Mignolo, na ideia de *diferença colonial*, a qual inferioriza os povos em detrimento do eurocentrismo, não se reconhecendo o/a Outro/a em sua particularidade, mas este/a só é reconhecido/a se estiver relacionado/a hierarquicamente, ou seja, superior-inferior, homem-mulher, branco/a-negro/a, civilizado/a-primitivo/a, e assim por diante, o que contribuiu para o colonialismo, fenômeno que representou o processo de domínio político, econômico e militar a fim de garantir a exploração do trabalho e riquezas das colônias a partir da *conquista*, e que para Mota Neto (2016, p. 51) “[...] foi um regime que saqueou, também, amplos conjuntos de conhecimentos, mesmo que afirmando, paradoxal e hipocritamente, a superioridade da sua razão em contrapartida à inferioridade imposta aos conhecimentos dos colonizados”.

Porém, mesmo com o fim do colonialismo na América Latina se identifica que o pensamento moderno com sua face irracional (*colonialidade*) ainda se perpetua na subjetividade da sociedade, e que segundo Mota Neto (2016, p. 18) “[...] entre suas consequências estão o racismo, a desigualdade, a fome e o machismo, formas de opressão que costumam estar deslocadas do imaginário hegemônico sobre a ideia de modernidade”.

Mediante a isto buscamos entender, o que vem a ser a *colonialidade*? Com a ideia de *diferença colonial* se entende que o primeiro ponto a respeito da *colonialidade* é que esta coexiste com a modernidade, uma vez que “não pode haver modernidade sem colonialidade; que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivativa” (MIGNOLO, 2005, p. 36). Assim, a *colonialidade* é o lado irracional, violento, oculto da modernidade que se dá a partir da emergência e consolidação da conquista.

Deste modo, por meio do projeto colonizador se pensou em uma dicotomia e hierarquização social, e que para Quijano (2005, p. 107) “um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça”. Visto isto, a partir da ideia de *racialização* se inferioriza todos/as os/as que não seguem o paradigma moderno eurocêntrico.

Com a conquista da ameríndia se constituiu um padrão de poder mundial, no qual se dicotomizou conquistadores e conquistados, raça superior e raça inferior tendo como referência o fator biológico, que legitimou a situação de inferioridade de uns/umas em detrimento de outros/as. Logo, para Quijano (2005) a ideia de “raça” é uma construção mental, que deu origem às identidades conhecidas como indígena, negro, mestiço e branco, as quais foram definidas hierarquicamente em sociedade enquanto seus lugares e papéis, considerando-se que “la racialización de las relaciones de poder entre las nuevas identidades sociales y geoculturales fue el sustento y la referencia legitimadora fundamental del carácter eurocentrado del patrón de poder, material e intersubjetivo” (QUIJANO, 2014, p. 318).

Desta maneira se identifica que a cor é também uma construção dos colonizadores para a classificação social. Segundo Quijano (2005, p. 107) “os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada [...], os dominantes chamaram a si mesmos de brancos”.

Partindo do que Enrique Dussel chama de *Mito da modernidade* se vê que, a *racialização* também foi um instrumento de justificação para se legitimar a conquista imposta, o encobrimento, as violências, ou seja, o colonialismo europeu, assim construindo-se o binário “europeus e não-europeus”. Dentre as formas de dominação do colonialismo destacamos, nesse momento, as relações de trabalho como o controle econômico (capitalista), pois a partir desse sistema de relação econômica e de trabalho, que se dá a mão de obra escrava negra e indígena ou no caso dos indígenas na área hispânica, a servidão. “Desse modo, impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 108).

Logo, não é o capitalismo a causa da classificação social, mas um fruto da conquista europeia que iniciou na América e se estendeu pelo mundo, e ao se tornar “centro” constituiu um padrão global de poder e de controle europeu sobre o trabalho, recursos naturais e culturais e de produtos em relação aos/às conquistados/as. Desta forma, segundo Quijano (2005, p. 108) “as novas identidades históricas produzidas sobre a idéia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho”.

Cria-se, portanto, a ideia de que a sociedade liberal não é apenas o modelo desejável, mas também o único possível.

Diante dessa construção de classificação social, de trabalho, de gênero, econômica, política e cultural no colonialismo, refletimos que mesmo com a independência e fim do mesmo, tais classificações se perpetuam até nos dias de hoje em relações de *colonialidade*, visto que, na subjetividade se instalam o racismo, as desigualdades de classe, ou seja, a *colonialidade do poder*. Tanto Aníbal Quijano como a rede modernidade/colonialidade<sup>17</sup> tecem críticas à modernidade eurocêntrica e ao capitalismo, ao se entender que “la distribución del poder, no tiene nada que ver con la biología, ni con la “naturaleza” (QUIJANO, 2014, p. 317).

Assim, a *colonialidade do poder* segue no interior do imaginário simbólico e passa a fazer parte da estrutura social, sendo instrumento de controle contínuo das populações nas relações sociais, econômicas e de trabalho, ou seja, naturalizando o racismo com o mito de democracia racial, a invasão cultural indígena com a apropriação de seus territórios a partir da lógica neoliberal e a exploração do trabalhador, pois se inferioriza seres humanos em detrimento do padrão de poder eurocêntrico.

Com a força hegemônica do neoliberalismo se percebe que seu discurso não se restringe apenas ao âmbito econômico ou social, dado que possui “[...] capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo, científico e universal e sua visão da sociedade moderna como a forma mais avançada” (LANDER, 2005, p. 8). Sendo assim, percebe-se uma dimensão de *colonialidade do saber*.

Mediante a isto, não se trata apenas da desigualdade de classe ou de divisão do trabalho, mas de um projeto colonizador que inferioriza saberes, culturas, filosofias, negador de Outras histórias que fogem do eurocentrismo. Logo, a dificuldade de superação do neoliberalismo está no fato de ser, segundo Lander (2005, p. 8) “[...] debatido e combatido como uma teoria econômica, quando na realidade deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório”. Com o colonialismo europeu, na América se inicia não apenas um padrão global de poder, mas também uma padronização do saber.

---

<sup>17</sup> Segundo Ballestrin (2013) a constituição da rede se dá no final da década de 90; formada por intelectuais latino-americanos como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado -Torres entre outros. Assim, traçando discussões a respeito de conceitos centrais criados e compartilhados, a exemplo o de *Colonialidade*. Assim, busca atualizar o pensamento crítico latino-americano (diante outros); problematiza as velhas e novas questões para o continente (face oculta e irracional da modernidade) e defende a “opção decolonial”.

No livro **“A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais”** sob organização de Edgardo Lander (2005) se busca traçar um debate sobre o legado de desigualdades e injustiças sociais do colonialismo e do imperialismo europeu, assim, um legado epistemológico do eurocentrismo que universaliza um saber em detrimento de Outros. Logo, na apresentação de edição em português, Porto-Gonçalves (2005, p. 3) nos diz que “[...] nesse livro, a crítica ao eurocentrismo é uma crítica à sua *episteme* e à sua lógica que opera por separações sucessivas e reducionismos vários”.

Vê-se que na história da humanidade lógicas de subalternidade se fizeram presentes nas relações humanas, ao negar a interação dialógica com o/a Outro/a, por “reconhecer” o/a *Outro/a* a partir do “Eu” (padrão a ser seguido), logo um “não eu”. Assim, identifica-se uma padronização do saber no pensamento descartiano “Penso, logo existo”, visto que se pensa o existir através de um determinismo, de uma lógica absoluta, ou seja, a razão.

Partindo de um pensamento platônico racionalista, Descartes dicotomiza o ser humano e seu processo de conhecimento, visto que para ele, só se chega a verdade por meio de um saber universal, pois diante do mundo concreto o conhecimento construído da empiria é enganoso, é um “não-saber”. Logo, considera-se que:

[...] De sorte que esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é. [...] Pois, enfim, quer estejamos em vigília, quer dormindo, nunca nos devemos deixar persuadir senão pela evidência de nossa razão. E deve-se observar que digo de nossa razão e de modo algum de nossa imaginação, ou de nossos sentidos (DESCARTES, 1973 p. 54 a 55 e 58, apud OLIVEIRA, 2016, p. 56).

De acordo com o pensamento de Descartes, o ato de conhecer do ser humano não se dá por meio do corpo, dado que a alma (o puro pensamento) não vem da experiência, nesse sentido, não se aprende nas relações de afeto, nas lutas e resistências, nos cantos, ou nos rituais, mas sim da razão, verdade absoluta e universal. Deste modo, segundo Mota Neto (2016, p. 93) “instaura-se, à base dessas separações, um conhecimento descorporizado e descontextualizado, mas com pretensão de universalidade a partir da experiência europeia”.

Ao negar o conhecimento construído na situação existencial de cada ser humano se vê que, a lógica moderna eurocêntrica universaliza o conhecimento descontextualizando-o, uma vez que ao contextualizá-lo se fere a “soberania” do saber moderno e coloca em dúvida a hegemonia do europeu como o “ser pensante” em relação aos Outros povos (não-europeus).

Mediante a isto, partindo do pensamento moderno de Descartes, na dialética hegeliana se nega a *exterioridade* para a afirmação do movimento de “ir-para-dentro-de si” suprimindo o “ser-aí”, pois com um pensamento universal se suprime a cotidianidade ao universalismo-abstrato, assim, com o olhar cartesiano se legitima o solipsismo no ato cognoscível. “A razão cartesiana é a razão do indivíduo isolado emancipado, o qual encontra na sua própria consciência a única certeza de si e do mundo” (KOSIK, 1976, p. 101).

Em Freire (2013) se percebe que esse universalismo do conhecimento nega o diálogo com o contexto do ser humano, sendo um conhecimento acrítico, assim, o autor nos interroga:

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os eu estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e eu a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A autossuficiência é incompatível com o diálogo (FREIRE, 2013, p. 111 a 112).

Logo, partindo desse pensamento hegemônico se percebe que é um saber não problematizado, e que no movimento de imposição e negação em relação aos demais saberes se estabelece uma relação de *colonialidade*. No solipsismo hegeliano se vê uma dialética anti-dialógica (monólogo), ou seja, que nega qualquer saber construído na experiência sensível, e que segue consagrando o que é ciência e marginalizando o que é “senso comum”, não-ciência e não-conhecimento, o que entendemos em Lander (2005) como *colonialidade do saber*.

Diante do universalismo europeu, no que diz respeito ao conhecimento, Lander (2005) tece críticas ao que vem a ser *colonialidade do saber*, por assumir uma neutralização, logo “essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida” (LANDER, 2005, p. 8). Segundo o autor, em relação a esses saberes modernos se encontram duas dimensões que os fazem *neutralizador*, as quais são: o pensamento cartesiano (alma – corpo) que o desvincula do mundo real e a articulação do saber com o padrão global de poder.

Partindo de tais dimensões, vê-se que na *colonialidade do saber* se nega todo saber da experiência, saberes do sensível como os saberes indígenas, quilombolas, ribeirinhos/as, dos

assentados/as, pescadores/as, trabalhadores/as rurais etc., pois, são considerados não-saberes. Em detrimento da *episteme* eurocêntrica se encobre as sabedorias dos “não-europeus”, os colocando a margem do processo de conhecimento considerado científico. Tal dimensão leva além da marginalização, também ao que Santos (1997) chama de *epistemicídio*, que é a destruição de conhecimentos não assimilados pelo conhecimento eurocêntrico advindo do colonialismo e que se perpetua em relações *de colonialidade do saber*.

No que diz respeito à segunda dimensão, temos a articulação do saber moderno ao padrão global de poder. O fato de ser um saber anti-dialógico com o mundo real, identifica-se o caráter acríptico do saber moderno, dado que diante da relação social de poder, a estrutura social não é questionada em busca de sua superação, mas reproduzida na lógica do capital, mesmo que seja de forma velada como discute Catherine Walsh (2009) com o termo *interculturalidade funcional*, na qual se reconhece a diferença, mas esta é subsumida na estrutura, ou seja, o saber “senso comum” e subsumido pelo saber científico com a finalidade neoliberal.

Assim, a partir da *colonialidade do poder e colonialidade do saber* se vê a relação com a *colonialidade do ser*, termo discutido por Nelson Maldonado-Torres (2008). Para o autor “a relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser” (2008, p. 89), visto que, na *colonialidade do poder*, Quijano (2005) traz a constituição do padrão social de poder que se dá a partir da *racialização*, ou seja, negação do/a *Outro/a* em detrimento do que vem a ser o padrão de ser humano, daí a conquista e dominação dos povos “não-europeus”, pois para Maldonado-Torres (2008, p. 88) “o novo padrão de dominação e exploração envolvia uma articulação entre raça e capitalismo na criação e crescente expansão da rota comercial atlântica. Quijano referiu-se a esta complexa matriz de poder como colonialidade do poder”.

Sendo assim, segue nas relações sociais de poder os racismos epistêmico e estrutural, nos quais se justifica a inferioridade imposta sobre os povos, sobretudo os/as negros/as e indígenas, negando seus modos de ser e estar no mundo. Deste modo, para Maldonado-Torres, “o racismo, assim, em sua análise, cumpre no sistema (pós)colonial a função de manter uma ordem estabelecida, justificando o horror da violência pela crença na superioridade de uns contra a inferioridade de outros” Mota Neto (2016, p. 96).

Na *colonialidade do saber*, Lander (2005) nos leva a percepção de que a desqualificação epistêmica em relação aos povos colonizados é mais que uma negação desses saberes, é uma negação do ser humano (não-europeu) como um “ser pensante”, como um ser cognoscível capaz de construir seu conhecimento a partir de sua situação existencial, pois:

Ora, uma vez que o conhecimento está ligado a todas as dimensões da vida de um indivíduo, grupo ou classe, quando este conhecimento é sistematicamente desqualificado como tal, as referências de vida desses sujeitos também se desestruturam, dando margem, a um só tempo, para a imposição de paradigmas explicativos que lhes são alheios e para o “saque” do direito à autonomia (MOTA NETO, 2016, p. 97).

Mediante a isto se nega as ancestralidades como conexões do passado à contemporaneidade, o que também leva a negação das sabedorias como dos povos indígenas e quilombolas. Para Walsh (2009), a ancestralidade além de se configurar como um horizonte de ser-viver é também de saber, no qual os saberes ancestrais não são “[...] algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente” (WALSH, 2009, p. 25). Assim se nega os saberes ancestrais, dado que todos/as os/as quais não seguem o padrão eurocêntrico são vistos como irracionais e sem cultura.

A *colonialidade do ser* não é entendida como uma derivação da *colonialidade do poder* ou da *colonialidade do saber*, mas um desdobramento para se entender que a modernidade-*colonialidade* se dá, para além de outras dimensões como epistêmica e econômica, se dá em uma dimensão ontológica, ou seja, de compreensão do ser humano. Logo, a *colonialidade do ser* segue reproduzindo nas relações sociais e na produção do conhecimento a inferioridade do considerado “não-Ser”.

Entendemos que as contribuições de Nelson Maldonado-Torres são fundamentais para compreendermos a *colonialidade do ser*, porém, encontramos limites que precisam ser superados, como discutir a dimensão patriarcal, que nega ontologicamente as mulheres em suas interseccionalidades<sup>18</sup>, ou seja, a mulher negra, a mulher PcD, a mulher indígena, a mulher negra e pobre e assim por diante. Logo, percebe-se o importante debate da relação da *colonialidade do ser* com a *colonialidade do gênero*. Visto que para Lugones (2014, p. 939) “também se pode reconhecer, com o alcance que estou dando à imposição do sistema moderno colonial de gênero, a desumanização constitutiva da colonialidade do ser”.

No período colonial, podemos identificar relações de *colonialidade de gênero* que inferiorizou e inferioriza o corpo da mulher e muito mais da mulher negra, e como fruto dessa

---

<sup>18</sup> “A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais” (BILGE, 2009, p. 70).

inferioridade, tivemos segundo (ABUÍ, 2021) “a miscigenação que foi um processo conflituoso também, porque a gente sabe que teve muita exploração, muito abuso e violências”. Porém, falar em *colonialidade de gênero*, não é apenas problematizar enquanto acesso sexual às mulheres, mas ir além e compreender o processo de redução e classificação destas a partir do patriarcado.

Em vista disto, na *colonialidade de gênero* segundo Lugones (2014) se identifica a marginalização e criminalização das práticas e saberes medicinais, do cosmos e de cultivo, que nos revela que para além da redução das mulheres a “objetos” sexuais, estas eram vistas como “seres não pensantes”. Assim, a *colonialidade de gênero* nos permite pensar os fundamentos ontológicos que levaram e ainda levam a inferiorizar e oprimir seres históricos (mulheres), seus corpos, seus modos de existência em uma relação de poder (homem e mulher) que se constitui com a *diferença colonial*.

Para além do debate sobre a *colonialidade do ser* e sua relação com os debates de *colonialidade do poder, saber e gênero*, também precisamos avançar em outro debate que é a “negação do ser” da Pessoa com Deficiência ou Transtornos mentais, os/as quais também historicamente foram negados/as, inferiorizados/as e violentados/as por suas particularidades, uma vez que “milhares de surdos e demais pessoas com deficiência, por não passarem pelo exorcismo, foram queimadas na 'fogueira da inquisição', para purificar suas almas” (LOURENÇO; BARANI, 2011).

Desta forma, a *colonialidade do ser* sobre a pessoa autista, a pessoa surda ou com múltiplas deficiências precisa ser problematizada, seja nas relações sociais, de trabalho ou no processo de construção do conhecimento, pois tais sujeitos sofrem com o isolamento e capacitismo que ontologicamente não os reconhecem como seres humanos “normais”.

Logo, a *colonialidade do ser* se encontra em uma dimensão de violação dos direitos humanos, da compreensão do que vem a ser “ser humano” no paradigma moderno-colonial-eurocêntrico, sendo assim, “não só em relação aos negros, mas também a mulheres, crianças, idosos, trabalhadores, camponeses, indígenas, entre outros sujeitos que têm sofrido o impacto histórico-social e econômico da modernidade-colonialidade” (MOTA NETO, 2016, p. 98). Como também com as Pessoas com Deficiência ou Transtornos mentais.

Portanto, percebe-se que as historicidades dos povos indígenas e negros, das mulheres e PcD's foram marcadas por violências por se estabelecer um padrão de poder, saber, ser e viver, porém, ao mesmo tempo que tais violências ocorreram, também houve resistências, no

caso dos/as negros/as no Brasil, tivemos as formações de quilombos como um espaço Outro de sociabilidade, de busca da liberdade e humanização.

### **3.2. A construção social da cor negra: a histórica relação de *colonialidades* e o reinventar nas resistências**

De acordo com o que foi exposto neste estudo sobre as *colonialidades*, podemos dizer que tudo tem uma história, logo a “cor negra” também é uma construção histórica. O que pretendemos aqui é identificarmos, nesse processo de *construção social da cor negra*, as relações de *colonialidades* e também de resistências das populações quilombolas no Brasil e no Pará, pois, no período escravocrata no Brasil, ao mesmo tempo que a construção da “cor negra” gerou violências, também foi símbolo de luta, assim se considera que:

Referimo-nos aos tempos da escravidão moderna, quando milhões de africanos foram transplantados para o Brasil para serem submetidos à mais radical e cruel forma de imposição de desigualdades sociais. Mas também estaremos examinando como começou a ser construída uma identidade negra a partir daí, a custo de outras formas de identidade que já existiam no continente africano, e como essa história também pode ser considerada uma história de resistências e acirradas lutas que mais tarde levariam à superação do sistema escravocrata e conduziriam ao ambiente moderno de luta contra os preconceitos de cor (BARROS, 2014, p. 7).

Para isto, partimos do conceito de “raça”, que segundo Aníbal Quijano (2005), é uma construção mental, a qual classifica e inferioriza uns/umas em detrimento da razão eurocêntrica. Deste modo, a partir do fator biológico se constituiu identidades (índios, negros, brancos) tendo como os dominantes os brancos, e os demais como inferiores, a exemplo dos negros. Segundo Barros (2014, p. 11) “na verdade, não se enxerga um homem como negro ou branco porque este homem é negro ou branco. Enxerga-se um homem (ou a si mesmo) como negro ou branco porque se aprendeu a enxergar os homens como negros ou brancos”. Visto isto, no decorrer da história do negro no Brasil, diversas formas de violência foram realizadas contra os povos africanos trazidos ao Brasil no período colonial, assim, dentre as estratégias de dominação colonial se deu a de “unificar para governar”, uma vez que:

‘Misturar para melhor controlar’ fora a fórmula seguinte, encaminhada pelos traficantes já nos porões dos navios negreiros e nos leilões de escravos em solo americano, mas sobretudo pelos administradores coloniais nos engenhos de açúcar, minas de ouro e prata, fazendas de café (BARROS, 2014, p. 114).

Porém, diante de tais atos de violência e encobrimento que ocorreram no sistema colonial no Brasil, e que ocorrem até nos dias atuais, também tivemos resistências a estas violências, tais resistências que também se dão nos dias de hoje. Deste modo, fica evidente a histórica contradição resultante da dualidade acerca da *construção social da cor negra*, dado que mesmo sendo símbolo de “unificação para a dominação/inferiorização”, é também símbolo de luta e resistência de um grupo social historicamente subalternizado. Desta forma, podemos notar dois movimentos frutos da *construção social da cor negra*, um que está ligado às relações de *colonialidades* e outro às resistências.

Segundo Funes (2012) quando voltamos para refletir o período da escravidão se nota que, as representações mais recorrentes são os relatos quanto à despersonalização e objetificação dos africanos escravizados. Assim, a partir da *racialização* (razão eurocêntrica) se identifica uma relação de *colonialidade do poder* dos colonizadores portugueses sobre os/as africanos/as trazidos/as para o Brasil, de modo que, “a diferença pela cor afirma aqui a sua presença no centro do palco da escravidão” (BARROS, 2014, p. 77).

Mediante a isto, com uma relação de classificação social do trabalho, os/as negros/as (inferiorizados/as) passaram a ser a parte principal da economia (escravidão) com sua força de trabalho. Logo, para se valer da justificativa de tal barbárie, a partir dos fundamentos do sistema colonial e da escravidão africana no Brasil se deu socialmente a construção da ideia de raça negra, em oposição à ideia de raça branca, logo, com a construção da “cor negra” como raça inferiorizada e com a classificação do/a africano/a como um “não-ser”, percebe-se a objetificação deste/a, a exemplo nos momentos de trocas e vendas de negros/as escravizados/as, nos quais:

Frequentemente se obtinha o escravo, com isto desumanizando-o ainda mais, pelo escambo. Trocar o escravo por um outro objeto – peças de vestuário, ou mesmo quinquilharias – reforçava ainda mais a sua definição como diferença: o escravo era um objeto como outro, embora animado [...] (BARROS, 2014, p. 77).

Em vista disto, identificamos uma relação de *colonialidade do ser*, pois em um movimento de *encobrimento* (perspectiva dusseliana), com a construção da “cor negra”, também se estabelecia no Brasil a desconstrução das diferenças étnicas existentes no continente africano. Logo, “neste sentido, procura-se mostrar como a *Construção social da cor*, [...] foi incorporada a princípio como elemento fundamental no interior de um sistema de sujeição e domínio sobre toda uma parcela da humanidade [...]” (BARROS, 2014, p. 14).

Assim, as diferentes etnias vindas para o Brasil com seus horizontes de existência, foram subalternizadas a lógica moderna europeia, que além de inferiorizar modos de “servir”, também inferiorizou saberes, as racionalidades dos/as africanos/as se estabelecendo a *colonialidade do saber*, dado que saberes medicinais, culinários, linguísticos e religiosos também foram inferiorizados, o que levou também a estratégias de resistência em contrapartida à colonização portuguesa.

Diante das reflexões de *colonialidades* (poder, ser e saber) presentes na *construção social da cor negra* no Brasil, não se pode deixar de refletir a respeito da mulher negra e escrava no contexto colonial, uma vez que, no caso das mulheres escravas, estas sofriam violências que diferiam sua condição de ser, saber e viver em relação à situação que passava as mulheres brancas e livres ou dos homens negros (escravizados). Considerando tal afirmativa questionamos, como se deu a relação raça e gênero na vivência de mulheres negras escravizadas no Brasil? Segundo Lugones (2014) a partir de um olhar interseccional, conseguimos compreender uma *colonialidade de gênero* presente na relação raça e gênero na vivência de mulheres negras no período colonial no Brasil, que se perpetua até os dias de hoje.

Segundo Moreira (2012) as mulheres negras, além de sofrerem com o colonialismo, tinham que lidar com o patriarcado que as violentavam visando interesses sexuais, econômicos e de ordem social. Assim, as escravas mais novas eram vistas como símbolo de lucro, pois a partir de um olhar reprodutivista, estas geravam mais mão de obra para o fortalecimento do trabalho escravo, logo era mais fácil alforriar as escravas de mais idade. Além disto, as mulheres negras eram violentadas sexualmente por seus senhores, os quais se sentiam donos de seus corpos e vontades, dado que “a “missão civilizatória” colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução” (LUGONES, 2014, p. 938), logo a mulher de cor negra (escrava) era reduzida a objeto de satisfação sexual e econômica.

Quando falamos em ordem social, também identificamos a subalternização das mulheres negras também quanto aos seus saberes por serem considerados “marginais”, assim “a normatividade que conectava gênero e civilização concentrou-se no apagamento das práticas comunitárias ecológicas, saberes de cultivo, de tecelagem, do cosmos, e não somente na mudança e no controle de práticas reprodutivas e sexuais” (LUGONES, 2014, p. 938).

Visto isto, as sabedorias medicinais e de manifestação religiosa eram reinventadas na resistência como estratégias de luta, por exemplo, nos momentos de fuga. Porém tais sabedorias eram consideradas perturbações a ordem da estrutura social, logo:

Uma outra fonte de informação histórica é encontrada nos periódicos locais, especialmente no final do século passado e começo deste, dizendo mais da pressão policial às "casas de feitiçaria" que perturbavam o sossego público nas ruidosas sessões noturnas, ou ao noticiário, também esparso, dos "despachos" da encruzilhada, que amedrontavam a população dos subúrbios distantes da cidade. Ao lado desse noticiário um fator constante: acusações de "bruxas" e "feiticeiras", "espíritos maléficos". "magia negra" e "espíritos demoníacos" que dominaram a "macumba" nos bairros pobres da cidade (FIGUEIREDO, 2008, p. 149).

Assim, uma unificação se dava também em torno dos saberes medicinais e religiosos dos povos africanos, reduzindo as mulheres negras à criminalização e rotulação de “bruxas” por promoverem “feitiçarias”.

Ao mesmo tempo em que se desconstruíam as diferenças éticas africanas presentes no Brasil com a construção de uma unificação advinda do ideário de “cor negra” e se perpetuava as *colonialidades* (*poder, ser, saber e gênero*), novas identidades se construíam como resistências e assim, em um movimento de reinvenção se buscava a preservação das culturas, saberes e religiosidades de matriz africana. Tal histórico de resistência tem sido alicerce para as populações negras e quilombolas em suas lutas, visto que segundo (MANGUEIRAS, 2020) “*é muito triste pensar que os meus foram retirados de seus lugares a força, de suas famílias para chegar até aqui e servirem como escravos. Porém, quanto mais ferirem nossa existência, nós seremos resistência*”.

Desta forma, mesmo com a tentativa de coisificar o/a negro/a africano/a, não se pode perder a condição humana, que a partir da negação frente ao sistema colonial que lhes foi imposto combateram tal sistema, “nesse sentido, eram passíveis de paixão, ódio, desejos, compreensão, e capazes de entender o momento de agir contra sua condição, negociar, ter reações explícitas, ou não, contra a ordem escravista”. (FUNES, 2012, p. 196).

Movidos pela identidade negra também construída frente às opressões do sistema escravista, os sentimentos e pensamentos de resistência impulsionaram a construção de movimentos populares, simbologias e sociabilidades. Outras, como os quilombos, visto que segundo (GENIPAÚBA, 2021) “*a nossa resistência de sobrevivência no passado era estar escondido, estar nas matas, nos rios e nos igarapés*”. No entanto, vejamos como em meio ao lado irracional da *construção social da cor negra*, que propiciou a violência da escravidão, a

mesma também começou a ser incorporada às estratégias formadoras de identidade que alicerçaram as lutas contra a lógica colonial no Brasil.

Segundo Barros (2014) se não fosse o/a próprio/a africano/a ou afrodescendente escravo/a que tivesse se feito como o principal ator de sua própria história de luta pela liberdade, esta não teria sido realidade, uma vez que, em lutas individuais, em pequenos enfrentamentos coletivos nas fazendas, com as fugas aos *aquilombamentos* e engajamentos em movimentos sociais no pleito da libertação, os/as negros/as reagiram, resistiram e reexistiram. Visto isto, podemos dizer que “a população negra, nas décadas que precedem a assinatura da Lei Áurea, dá mostras de um engajamento cada vez maior na luta por uma libertação coletiva e na construção efetiva de uma consciência negra” (BARROS, 2014, p. 183).

De acordo com os históricos movimentos frente ao sistema colonial escravista no Brasil, ocorreram, por exemplo, a Revolta dos Malês na Bahia, Balaiada no Maranhão e a Cabanagem no Pará, que assim como a Balaiada dentre várias frentes de lutas, também se deu as dos/as negros/as. Logo se considera que:

A adesão e integração da massa escrava é um dos dados mais importantes no estudo da Cabanagem. Tal engajamento não se fez anarquicamente, como geralmente se supõe, sem qualquer orientação, movido pelo simples impulso de rebeldia ou de eliminação dos senhores. Este era inato no negro, enquanto ser oprimido, escravo (SALLES, 1971, p. 265).

Mediante a isto, vejamos no Pará, que em meio ao sistema escravista houve resistência negra. Diante as diversas formas de inferiorizar e subalternizar os/as negros/as, esses/as em movimentos populares já se engajavam politicamente frente ao sistema colonial português. Segundo Salles (1971) o negro começou a reinventar na resistência e adotar formas de luta a partir do momento que identificou o sentido de liberdade, esse começou a se repolitizar, o que gerou alerta a elite e autoridades, sendo assim:

No ofício de Afonso de Albuquerque e Melo, datado de 8 de fevereiro de 1834 e publicado no *Correio do Amazona*, revelam-se as instituições de 2 de junho de 1832, dadas pelo então presidente Marchado de Oliveira, autorizando fôssem dispersos os ajuntamento de “escravos possuídos de idéias partidárias, informando: “como no dia 6 do corrente aconteceu com o mulato Manuel, escravo de Maria Tereza Pia, o qual entoava versos com audácia de não temer ser castigado, o que melhor Vossa Excelência depreenderá da inclusa parte original”. Portanto, os escravos estavam sendo politizados. E já se manifestavam perigosamente como ativistas (SALLES, 1971, p. 266).

A partir da mobilização da população escrava, Salles (1971) nos aponta vários líderes cabanos como o negro liberto *Patriota*, o negro Manuel Barbeiro, o mulato Joaquim Antônio, o negro Antônio Pereira Guimarães (o gigante Maquedum), o preto João do Espírito Santo, conhecido por *Diamante* e outros. Deste modo, “a cabanagem contou, assim, desde seu início com a participação ativa dos negros – libertos e escravos. A incorporação no movimento colocando entre suas reivindicações a liberdade dos escravos” (SALLES, 1971, p. 269).

É evidente que não se pode esquecer as contradições dentro do movimento, porém, o foco está em destacar que em meio ao sistema colonial escravista, a ideia de um grupo social marginalizado, coisificado e oprimido se tornou motivo de luta e resistência, não só em movimentos populares, como também em organizações de Outras sociabilidades como os quilombos e mocambos.

Sem dúvida, a construção dos quilombos no Brasil foi um dos maiores acontecimentos na vida nacional, e não podemos deixar de lado o entendimento de que mesmo sendo estratégias de resistência, os quilombos não foram homogêneos no que diz respeito aos imaginários, saberes, culturas, sociabilidades e modalidades de quilombos. Porém, algo que é representativo na criação dos quilombos, é que, como expressão de descontentamento com a violência colonial portuguesa esses não foram apenas “lugar de fuga”, mas de organização e reinvenção social, política, cultural e de educação, pois o “quilombo não significou apenas um lugar de refúgio de negros fugidos, mas a organização de uma sociedade livre” (SILVA, 2009, p. 2).

Nas fazendas, muitos negros desenvolviam funções de “negro do campo”, assim, desenvolviam trabalho agrícola, pastoril, minério ou extrativismo. Nos quilombos, outra organização de trabalho se desenvolvia, na qual os saberes a respeito dos trabalhos realizados nas fazendas eram reinventados a partir dos valores humanísticos dos próprios negros, e assim se vivenciava outra forma de trabalho nos quilombos, sem opressão, mas na coletividade e liberdade, dado que:

Movimento contra o estilo de vida que o branco queria lhe impor, o quilombo mantinha a sua independência à custa das lavouras que os ex-escravos haviam aprendido com os seus senhores e a defendia quando necessário, com as armas de fogo dos brancos e os arcos e flechas dos índios (FIGUEIREDO, 2008, p. 151).

Assim, com seus cantos, batuques, ancestralidades, saberes, filosofias, o quilombo foi e ainda é um espaço de conexão, no qual processos educativos, culturais, sociais e políticos são vivenciados diariamente, uma vez que lutar e reexistir todos esses anos diante de uma

estrutura social colonizadora não é tarefa fácil, mas possível em Outras lógicas de existência com sabedorias insurgentes forjadas nas lutas. Quando nos reportamos para o contexto paraense, não foi diferente a luta e organização frente ao sistema escravista que resultou nos mocambos nos interiores do estado, pois:

Muitos dos escravos fugidos das senzalas organizaram quilombos nas adjacências das principais cidades amazônicas e mesmo no interior da região. No Pará, ficaram célebres os mocambos dos Rios Curuá, nas proximidades de Alenquer; Trombetas e Cuminá, nas proximidades de Óbidos e Oriximiná; Tocantins, nas proximidades de Tucuruí, Mocajuba e Cametá; Gurupi, na fronteira do Pará e Maranhão (FIGUEIREDO, 2008, p. 150).

Como espaço de organização social, política, educativo e cultural, o mocambo também era lugar de reafirmação dos valores das culturas africanas e de luta por Outro projeto de sociedade. Segundo Barros (2014, p. 187) “[...] o complexo de Palmares ou o Mocambo do Pará, pautavam-se na ideia de construir outra sociedade [...]”. De tal modo, não sendo diferente nos dias de hoje nas comunidades remanescentes de quilombos, que diante da lógica desenvolvimentista neoliberal, as populações quilombolas enfrentam a cobiça das grandes empresas nos territórios. Assim, segundo (GENIPAÚBA, 2019) *“as multinacionais chegam para explorar nossa região amazônica, nossos territórios sem se preocupar com nossa saúde, nossos saberes e com nossa relação com a terra”*.

Visto isto, a luta pelos direitos à saúde, território, à cultura e à educação frente ao paradigma de *colonialidade* é a realidade das populações quilombolas da Amazônia Paraense, e tal luta se faz presente no espaço universitário, por isso que para (MANGUEIRAS, 2020) *“é fundamental manter a resistência, na tentativa de acabar com o estereótipo de que preto, quilombola, ribeirinho tem que estar a par da sociedade. Buscamos o nosso lugar, nos impor e dizer que temos o direito de estar onde quisermos”*.

Vê-se que diante de um contexto histórico, os/as negros/as no Brasil foram submetidos/as a vivências coloniais, não sendo diferente em relação à universidade, a qual também tem sido um espaço de *colonialidade*, mas também de luta e resistência dos/as quilombolas. Portanto, em contrapartida da lógica cartesiana “Penso, logo existo”, os/as negros/as e quilombolas no Brasil vêm seguindo a lógica, “Resisto, porque existo”, não sendo diferente na universidade, como veremos na seguinte seção.

#### 4. O PARADIGMA HEGEMÔNICO DA UNIVERSIDADE E A REEXISTÊNCIA DE DISCENTES QUILOMBOLAS

Entre méritos e dificuldades, adentrar na universidade é se confrontar com a desigualdade, que historicamente se legitima na sociedade.

Porém, em meio às violências, quanto mais ferem a nossa existência, ecoa o grito da nossa resistência.

Assim, entre as correntezas do Rio Guamá, fazemos o “caminho de volta”, em busca da humanização que nos foi roubada.

Na ADQ, nosso “Quilombinho”, construímos essa jornada.

Jornada de um denunciar, de um lutar... Sem se cansar de esperar.

Por isso, vamos aquilombar?

Neste poema, partimos da inspiração nos encontros dialógicos com os/as interlocutores/as da pesquisa, que nos fazem refletir sobre suas jornadas na universidade, a qual se faz um espaço de conflitos por seu paradigma hegemônico, mas também de resistências e reexistências de discentes quilombolas. Deste modo, nesta seção buscamos discutir a respeito do processo histórico de construção da universidade e seu paradigma e as manifestações de racismos (epistêmico e estrutural), assim como em coletivo ADQ/UFGA, os/as discentes quilombolas vêm construindo movimentos de denúncias das *colonialidades* e anúncios de processos formativos, de uma sociabilidade Outra e de vivências *decoloniais*.

##### 4.1. A universidade como um território de conflitos

Quando falamos em universidades ocidentalizadas, (que é o caso do Brasil como veremos mais adiante) precisamos compreender que base filosófica sustenta tal processo de ocidentalização, base esta que em reflexão com os/as interlocutores/as compreendemos como impositiva. Em uma relação de *otredad* e *mismidad* com os/as discentes quilombolas, nos aproximamos em nossas dores provocadas pela altivez da academia, assim refletindo sobre o estranhamento diante do absolutismo e reducionismo acadêmico (MACAPAZINHO, 2021) nos aponta que:

*A dor ela é semelhante, porque é um conflito de como você se sente na universidade, por ser uma estudante religiosa que aprendeu desde criancinha, provavelmente, princípios e chega na universidade e têm pessoas que querem te empurrar assim, “a guêla abaixo” uma coisa criada dentro da universidade, como se só aquilo fosse verdadeiro. E aí é bem complicado, porque a gente sente tipo um aperto, eu já senti essa negação, de chegar aquele ponto de dizer: “ah, não dou conta mais!”, “quero*

*sair!”. Então, a pessoa chega ao ponto de desistir do sonho, de se frustrar, você é aquela pessoa diferente, um “paradoxo” como você disse, paradoxo é simplesmente uma coisa que a gente não consegue entender e é bem difícil mesmo.*

Dessa maneira, a partir dessa reflexão vemos que segundo Grosfoguel (2016), as universidades ocidentalizadas partem, teoricamente, das experiências sócio-históricas de uma parte do mundo, de cinco países ocidentais (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos) o que constitui no paradigma universitário a reprodução do *privilégio epistêmico* e a *inferioridade epistêmica*, desse modo “como resultado, nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo [...]” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27).

Para Grosfoguel (2016) a ideia de tomar por definição do que é conhecimento, a ciência, a “verdade” a partir de uma epistemologia Norte-cêntrica, tem fundamento na Filosofia moderna cartesiana, na qual identificamos dois principais argumentos para se chegar a este paradigma de universalidade epistêmica, um ontológico e outro epistêmico.

Em Descartes, quando nos remetemos ao argumento ontológico, vê-se o pensamento dualista que dicotomiza corpo e alma, pois se defende que a mente é uma substância diferente do corpo, logo o conhecimento não pode ser construído com a interação com o contexto, “isso permite à mente estar indeterminada e incondicionada pelo corpo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 29).

Visto isto, pensar no contrário, em uma construção do conhecimento situado, representaria negar uma hegemonia epistêmica da modernidade, que determina quem é o “ser pensante” a partir da lógica cartesiana “penso, logo existo”, dado que negar a existência da produção de conhecimento situado (*inferioridade epistêmica*) é legitimar o conhecimento produzido pelos “seres existentes” (europeus), pois são os seres capazes de pensar e produzir o verdadeiro conhecimento (*privilégio epistêmico*), assim se reproduz o ideal de que o sujeito quilombola, por exemplo, não é um “ser pensante”, pois seus saberes não são legítimos e por serem negados na universidade, faz com que se sintam inferiorizados, o que podemos refletir a partir da experiência de (ITACOÃ-MIRI, 2021):

*Eu dizia assim: “meu Deus, eu sou uma burra aqui dentro”, eu me sentia incapaz perto de pessoas que tinham a capacidade de responder uma pergunta com facilidade. Eu tinha vontade de falar, eu tinha vontade de me expressar, eu tinha vontade de conseguir, mas eu tinha medo e isso foi muito difícil, porque, principalmente quando tu fala que tu é do quilombo, as pessoas te olham como se tu não fosse do planeta Terra. A ideia é que a gente não faz parte da mesma área que eles, do mesmo local que eles, é um planeta diferente assim. Eles falam: “mas como?”, “como vocês chegam aqui?”.*

Diante disso, percebemos o segundo argumento de René Descartes para a universalidade do conhecimento, o qual é o solipsismo epistêmico, dado que não se reconhece a possibilidade de uma relação dialógica com os *Outros sujeitos*, visto que ao se legitimar o diálogo “[...] o “Eu”<sup>19</sup> estaria situado nas relações sociais particulares, em contextos históricos e sociais concretos e, então, não haveria uma produção de conhecimento monológica, deslocada de lugar e antissocial” (GROSFOGUEL, 2016, p. 29).

No entanto, o que podemos notar é que a negação, seja ontológica ou epistêmica de que o conhecimento é sim situado, não passa de um mito para se estabelecer uma *egopolítica do conhecimento*, assim, “as universidades ocidentalizadas seguem carregando o legado cartesiano como critério para validar a produção da ciência e do conhecimento” (GROSFOGUEL, 2016, p. 30).

Portanto, quando falamos em universidade, identificamos a sua missão de busca pela verdade, sendo o espaço aonde se chega à verdade. Assim, para Santos (1997) podemos identificar na universidade os três grandes objetivos em que foi constituída: o primeiro de que a verdade só é acessível a partir da investigação que se dá no contexto universitário; o segundo é que a universidade deve ser o centro de cultura para a educação do ser humano e terceiro de que a verdade deve ser transmitida, sendo a universidade o centro de ensino, logo, padronizando o que é ciência, o que é cultura e o que é conhecimento, pois percebemos segundo (GENIPAÚBA, 2021) que “*parece que quem não tem um diploma não é ninguém na sociedade. Esse é o primeiro ponto que destaco diante da dicotomia na universidade, que isso é também uma questão da estrutura*”.

Assim, cabe à universidade validar o saber verdadeiro, a cultura verdadeira e a transmissão do conhecimento, pois fora dela o que se tem são saberes de “senso comum”, dado que “o universo simbólico da vida universitária continua povoado pela prioridade da investigação e a definição do prestígio, tanto institucional, como pessoal, continua vinculada à realidade ou à ficção verosímil da *performance científica*” (SANTOS, 1997, p. 202).

Ao se seguir um modelo alemão de universidade (Humboldt) para Santos (1997), está na centralidade desta a busca pela produção da alta cultura e do conhecimento científico, seguindo uma racionalidade moderna que se constituiu como paradigma absoluto. Assim, enquanto dimensão organizacional se vê na universidade sua rigidez funcional à mudança

---

<sup>19</sup> Para Descartes, o “Eu” pode produzir um conhecimento que é verdadeiro além do tempo e do espaço, universal no sentido que não está condicionado a nenhuma particularidade e “objetivo”, sendo entendido da mesma forma que a “neutralidade” e equivalente à visão do “olho de Deus” (GROSFOGUEL, 2016, p. 28).

diante das exigências da sociedade que são cada vez maiores, vemos sua inflexibilidade em promover uma inclusão que não seja excludente, logo segundo (*GENIPAÚBA, 2020*):

*Muitas pessoas dizem que nós não estamos preparados para universidade, que nós não fomos preparados, mas dizemos o contrário, a universidade que não está preparada para nos receber e toda essa gama de saber cultural, de conhecimento tradicional. A universidade ainda não está preparada para a inclusão multi-sociocultural.*

Deste modo, compreende-se então, que o espaço universitário é pautado por uma lógica capitalista/racista/funcional, e que Outras experiências individuais ou coletivas que não seguem tal lógica são inexistentes diante do paradigma hegemônico, mas tais experiências se fazem presentes e se conflitam no espaço universitário.

Em Santos (1997) vemos que as contradições na universidade se apresentam em três dimensões: entre conhecimentos exemplares x conhecimentos funcionais; hierarquização x democratização e autonomia institucional x produtividade social. Prontamente, criando pontos de tensão seja entre universidade e sociedade, como no interior da mesma.

Diante de tais dimensões apontadas pelo autor se identificam as crises vivenciadas pela universidade, crises estas que advêm de sua altivez em atender todas as demandas e particularidades dos grupos sociais, que assim procuram alternativas de afirmarem suas existências, neste momento se põe em questão, que saber é legitimado na universidade? Que modelo organizacional é vigente? Quais princípios e objetivos norteiam a vida universitária? E como se dão as relações interpessoais entre os diferentes sujeitos presentes na universidade?

A partir de tais provocações se vê em meio às crises, que a universidade também pode ser um espaço de se pensar em Outras sociabilidades, Outros horizontes de existência, Outros modos de fazer ciência, Outras lógicas de educação, de trabalho e de relação com o ser humano e não humano. Deste modo, para além da lógica moderna universitária, em meio às contradições se identifica na universidade:

A função de inculcar nos estudantes valores positivos perante o trabalho e perante a organização econômica e social de produção, regras de comportamento que facilitem a inserção social das trajetórias pessoais, formas de sociabilidade e redes de interconhecimento que acompanham os estudantes muito depois da universidade e muito para além do mercado de trabalho, interpretações da realidade que tornam consensuais os modelos dominantes de desenvolvimento e os sistemas sociais e políticos que os suportam (SANTOS, 1997, p. 191).

Em contexto educacional brasileiro, tais contradições são realidades vivenciadas nas universidades, pois mesmo que pensada para uma elite, a universidade tem sido um espaço ocupado por Outros sujeitos, e nesta diversidade, os questionamentos e conflitos são inevitáveis, mesmo que tentem silenciá-los.

Ao trazer tal reflexão para o contexto da Amazônia Paraense, nas universidades também se apresentam diversos sujeitos como indígenas, negros/as, mulheres, ribeirinhos/as, sem-terra, pessoas com deficiência, cidadãos/as de bairros periféricos e quilombolas, os/as quais não só buscam o acesso ao ensino superior, mas buscam torná-lo um espaço feito por todos e todas, e que em diálogo, em reciprocidade se ponha em crítica a estrutura universitária que historicamente foi construída em busca da superação das relações de *colonialidades* que nela ainda se fazem presentes.

Quando falamos de universidades no contexto brasileiro, identificamos a tardia formação destas, dado que segundo Carvalho (2018) diante do histórico das universidades no contexto da América Latina é perceptível que o mundo hispânico possui tais instituições desde o século XVI nas cidades como Lima, Quito, Bogotá, Córdoba e outras, logo, são universidades presentes desde o início do sistema colonial, diferente do contexto brasileiro, uma vez que:

As poucas escolas superiores foram abertas no Brasil somente no século XIX, e as universidades começaram a ser construídas de fato na segunda década do século XX, com a malfadada implementação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, até a abertura da Universidade de São Paulo como a primeira instituição integrada de ensino superior, em 1934 (CARVALHO, 2018, p. 174).

Nesse sentido, percebe-se que as universidades brasileiras não possuem uma tradição epistêmica voltada para os saberes referentes à localidade, ao contexto das populações tradicionais como povos indígenas, pois “nós não temos exemplos históricos de um conjunto de saberes universitários que seja equivalente ao momento colonial pós-renascentista, barroco ou pré-iluminista das universidades europeias” (CARVALHO, 2018, p. 174).

A condição das universidades brasileiras foi colonizada, dado que os moldes das universidades ocidentais modernas passaram a serem os moldes das universidades no Brasil, pois segundo (MANGUEIRAS, 2020):

*Infelizmente a universidade desde sua construção carrega esse perfil, o que nos impediu por muitos séculos de adentrarmos a esses espaços (negros, indígenas, quilombolas, pobres, etc), atualmente estamos tendo essa oportunidade, porém esse*

*é perfil que se perdura até hoje, por exemplo, do racismo, da discriminação e do preconceito dentro da instituição.*

Mediante a isto, segundo Carvalho (2018) quando analisamos as instituições brasileiras de ensino superior se vê a reprodução da proposta de Humboldt, a qual segue o paradigma universitário moderno eurocêntrico.

A partir do modelo humboldtiano se buscou configurar as universidades obedecendo à divisão de saberes da matriz europeia e desprezando os saberes tradicionais indígenas e de matriz africana, os quais fazem parte do contexto brasileiro, os/as indígenas por serem nativos/as e os/as africanos/as advindos/as com o período escravista, como podemos perceber a seguir:

Campinas é uma região com uma enorme tradição escravista, porém a Unicamp não estabeleceu nenhuma relação com os saberes de origem africana. Na mesma região foi fundada antes a Universidade de São Paulo, porém nem os guaranis nem as comunidades negras que viviam (e ainda vivem) na região foram chamados para discutir o modelo de universidade concebida para “desenvolver” o estado (CARVALHO, 2018, p. 175).

Assim, não sendo diferente no contexto da Universidade Federal do Pará, que segundo (GENIPAÚBA, 2020) “dentro da própria universidade não é trabalhada os saberes culturais e historicidade de vida do quilombola, ou indígena, nem a própria Amazônia, o que deveria ser trabalhado por serem também atores amazônicos”.

Diante de tal realidade, podemos chegar à reflexão de que o mito da “Europa centro”, “modelo de civilização e conhecimento” foi assimilada pelo paradigma universitário das instituições brasileiras, negando as racionalidades próprias de nossos territórios e povos em detrimento da racionalidade moderna eurocêntrica. Sendo assim, constatamos que como consequência “o espaço institucional racista de base intensificou o modelo colonizado de conhecimento, e a colonização epistêmica, uma vez instalada, trouxe novo estímulo para a continuação da exclusão racial” (CARVALHO, 2018, p. 175).

Portanto, identificamos a histórica formação monoepistêmica e eurocêntrica das universidades brasileiras, o que reproduz em seu interior relações de *colonialidades* que classificam os sujeitos, negam suas formas de existência e seus saberes.

Visto isto a hegemonia europeia mantenedora do racismo epistêmico não admite Outras *epistemes* na produção do conhecimento científico, assim, nesta formação monoepistêmica nas estruturas da universidade, se produz e (re)produz o racismo epistêmico e

consequentemente a tentativa de *epistemicídio* dos conhecimentos não-eurocêntricos, dado que:

Nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo “outras”, ou desde geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço/temporais, reputados “inferiores” em relação ao conhecimento “superior” produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países, conformam o cânone do pensamento nas humanidades e nas ciências sociais (GROSFOGUEL, 2016, p. 27).

É importante entender que as universidades brasileiras, ao herdar a tradição epistêmica Norte-cêntrica, seguem silenciando os saberes indígenas, quilombolas e todos os demais saberes não-europeus, sendo inevitável desconsiderarmos as experiências de *colonialidade do poder, ser, saber e de gênero*, sendo assim, vejamos como se manifestam no ambiente universitário.

Ao partir da herança do colonialismo e do ideário de *diferença colonial*, nota-se que o racismo foi incorporado nas estruturas das primeiras universidades do Brasil como, segundo Carvalho (2018, p. 175) “foi o caso da UFRJ e da USP, fundadas por duas missões francesas, instalando assim a nossa elite branca acadêmica como uma constituição ou entreposto tropical da elite acadêmica europeia”. Sendo assim, a sociabilidade formada no espaço universitário foi uma sociabilidade branca, elitizada e europeia, o que nos permite entender as relações de *colonialidade do poder* presentes na estrutura de nossas universidades.

Em diálogo com os/as interlocutores/as nos chama atenção de como a estética da universidade fala por si de quem é esse espaço, para quem ele foi pensado e quem se espera neste lugar, segundo (GENIPAÚBA, 2021):

*A gente tem tanta ansiedade de entrar na universidade, mas quando a gente entra na universidade a gente vai ver que de fato a universidade não foi feita para nós. No sentido de que a gente vai encontrar na universidade um percentual pequeno de alunos oriundos da escola pública, para negros, pardos, indígenas, quilombolas, populações ribeirinhas e outras populações. A gente vai encontrar na universidade mais alunos oriundos da escola particular. E a gente encontra que a universidade não foi feita para nós, os prédios, a estrutura em que a universidade foi feita, a arquitetura da universidade, a gente vai ver um espaço que não foi feito para nós, porque a gente encontra muito mais estacionamento do que prédio. Então assim, hoje se tem uma facilidade de comprar um carro, mas se a gente for pensar, quando a universidade foi criada não tinha essa facilidade, então ela foi criada para uma elite, uma elite oriunda de escolas particulares e isso predomina até hoje.*

Diante de tal reflexão, que é muito interessante, também podemos notar uma visão capacitista de que o ensino superior é apenas para uma parte da sociedade, os que “merecem” chegar a este nível de ensino. Desta maneira, o que identificamos ainda nos dias de hoje, é que para os/as quilombolas, adentrar na universidade, mesmo com políticas públicas educacionais, significa uma questão de luta e resistência, assim como permanecer nela, pois significa enfrentar todos os dias os racismos epistêmico e estrutural.

Mediante a isto, vemos que ocupar o espaço universitário historicamente colonizado, elitizado e eurocêntrico, passa a ser um desafio diário dos/as discentes quilombolas, por exemplo, os/as quais em uma relação de classificação social estabelecida com a *racialização*, além de lutarem pela entrada neste espaço, lutam e resistem pela permanência, dado que a partir do paradigma universitário racializado, a universidade se torna um “não lugar” dos quilombolas, indígenas, ribeirinhos/as, dentre outros/as, pois, “a universidade do século XXI, na qual chegam esses novos sujeitos, mantêm fortes traços de colonialidades que permaneceram dessa experiência colonizadora e de escravidão racial no Brasil” (SILVA, N., 2018, p. 243).

Em Arroyo (2014) se vê que os *Outros Sujeitos* têm ocupado as universidades, porém, é inegável que a reprodução de *colonialidade do poder*, que hierarquiza e classifica os sujeitos se faz presente nas relações interpessoais (docente-discente, ou discente-discente), nos currículos acadêmicos e processos avaliativos dos cursos.

Desta forma, vivenciamos nas universidades brasileiras a contradição de termos em nossa história a tradição dos povos originários, das florestas, rios e dos povos negros, porém a inferioridade de seus modos de existência, seus saberes, suas filosofias e suas sociabilidades na estrutura acadêmica, o que nos revela outras relações de *colonialidade*, como a *colonialidade do ser*.

Partindo da opção metodológica adotada de relação dialética entre *otredad* e *mismidad*, podemos concordar que é interessante se pontuar um relato de *colonialidade do ser* que pude vivenciar no campo de pesquisa, com o qual, além de pensar sobre as vivências de *colonialidade* que os/as indígenas e quilombolas passam diariamente na instituição *lócus* da pesquisa, pude sentir um pouco a violação que estes/as sofrem.

Ao participar das atividades da Associação dos Discentes Quilombolas ADQ/UFGA, pude acompanhar o “2º Encontro de Povos & Comunidades Tradicionais da UFGA”, no qual foram debatidas temáticas voltadas para a educação e protagonismo dos povos da floresta,

quilombolas, ribeirinhos/as, pescadores/as e trabalhadores/as rurais, em seus territórios e na UFPA, como mostra a imagem a seguir.

### IMAGEM 01 – 2º ENCONTRO DE POVOS & COMUNIDADES TRADICIONAIS DA UFPA



Foto: CRUZ, Ingrid, 2019.

Neste encontro, pude observar vários relatos de *colonialidade do ser*, nos quais para além da dimensão epistêmica e econômica se negam os sujeitos em uma dimensão ontológica, os inferiorizando como “não-ser”. Porém, já não bastavam os relatos, no momento do intervalo ao estar utilizando adereços indígenas, fui vítima de uma ação violenta, quando ao esbarrar em um discente branco, este falou para mim a seguinte frase: “tinha que ser indígena”.

Neste momento pude sentir o quanto os/as discentes quilombolas e indígenas e os/as demais inferiorizados/as pela herança colonial precisam resistir e reexistir diariamente diante da vida acadêmica, neste sentido, segundo Mota Neto (2016, p. 96) “a colonialidade do ser abrange as consequências de todas essas formas de domínio no existir humano, na sua corporalidade, na vida negada dos povos colonizados, sobre tudo os negros e indígenas”.

Deste modo, vê-se que as universidades brasileiras forjadas pela lógica moderna/colonial, herdam uma tradição de conhecimento acadêmico que também reproduzem a racionalidade eurocêntrica, fazendo da universidade e dos currículos acadêmicos campos de disputa diante de Outras racionalidades negadas no espaço universitário, pois segundo (GENIPAÚBA, 2021):

*Pra gente que entra nesse contexto da universidade e nesse contexto acadêmico científico e pra gente que vem de uma cultura tradicional e encontra esse conceito eurocêntrico e toda essa história e perfil que a universidade tem, traz pra gente uma dicotomia, porque nossa realidade é outra. Por isso que os discentes quilombolas buscam ter seus direitos garantidos perante a sociedade acadêmica, por isso buscamos fazer articulação entre a dificuldade dos discentes quilombolas junto à universidade e buscar a resolução.*

Segundo Arroyo (2014, p. 13) “[...] na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado”. Visto isto, compreende-se a relevância dos currículos acadêmicos, dado que a partir destes são reforçadas no processo formativo as diferentes formas de *colonialidade* presentes na estrutura da sociedade. Assim, são construídas a naturalização e justificação das violências contra os considerados “bárbaros” (negros/as, indígenas, quilombolas, ribeirinhos/as etc.).

Por este motivo é possível identificar a constante busca da manutenção dos currículos eurocêntricos, a fim de cada vez mais invisibilizar e inferiorizar os saberes ancestrais dos povos tradicionais, por exemplo, com a implementação do “Programa Escola sem Partido” que segundo Gomes (2018, p. 229) é “um programa educacional e curricular retrógrado que visa impedir a liberdade de pensamento e a autonomia didático-pedagógica e curricular das instituições escolares e docentes”.

Sendo assim, reforçando a hegemonia epistêmica da racionalidade eurocêntrica. Por isso, nota-se que o pensamento moderno, desde o início da primeira universidade brasileira, é a lógica correta que dirige a prática formativa na academia, tendo como base da produção do conhecimento autores, leituras e os conteúdos estudados de tradição europeia, deste modo:

*A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites (GOMES, 2018 p. 232).*

Diante de tal realidade de *colonialidade do saber* nos currículos acadêmicos, podemos compreender a sua finalidade funcional de reprodução do sistema colonial/capitalista, que vê na produção do conhecimento os meios de reforço do racismo e manutenção da lógica capitalista que intenciona a educação para o mercado, para o lucro e crescimento econômico do país. Em suma, desconsiderando o processo formativo crítico, que visa superar a estrutura social opressora, negadora de saberes Outros e lógicas Outras de existência, logo é “através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do

local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista” (SILVA, 2003, p. 33).

Visto isto, quando nos deparamos com os currículos acadêmicos, identificamos as ideologias cartesianas dualistas e solipsistas que negam a contextualização do conhecimento e o diálogo com Outros saberes, para que se mantenha a hegemonia epistêmica eurocêntrica.

Assim, na produção de ciência se admite uma racionalidade limitada e arrogante, que segundo Santos (2004), denominada como metonímica, se sobrepõe a Outras racionalidades, uma vez que:

A razão metonímica é obcecada pela idéia de totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das partes. [...]. A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. (SANTOS, 2004, p. 782).

Por conseguinte, são currículos que valorizam uma ciência que dizima saberes, filosofias gerando *epistemicídios* e a criação de imaginários na sociedade que negam o modo de ser e estar no mundo dos grupos sociais subalternizados historicamente.

Portanto, percebemos a urgência da descolonização dos currículos acadêmicos, e para isso se vê como o reconhecimento da micro-história é um passo para que os Outros saberes, culturas e imaginários possam compor a formação acadêmica dos/as que ingressam no ensino superior, luta que vem sendo enfrentada pelos *Outros Sujeitos* quando chegam à academia, como os/as discentes quilombolas, coletivo ADQ/UFGA, que Segundo (MANGUEIRAS, 2020):

*É um coletivo que luta para que os momentos opressivos e desumanos que historicamente foram causados a nossos ancestrais sejam reparados, e que seus saberes sejam aplicados dentro da instituição de maneira correta sem quaisquer discriminação e preconceito.*

No livro o “**O queijo e os vermes**”, o autor Carlo Ginzburg (2006) problematiza que para além da macro-história sempre existem as micro-histórias, como diz (MANGUEIRAS, 2020) saberes ancestrais, que muitas vezes são ocultados com a intenção de se reproduzir apenas o que se deseja que seja reproduzido, bem comum nos currículos acadêmicos, nos quais se faz presente o discurso genocida das histórias e sabedorias africanas e ameríndias.

Assim, em sua obra Ginzburg (2006) nos provoca a pensarmos na relação entre a macro-história e a micro-história para que se chegue a uma nova história, em que se valorize a história cultural, como o mesmo faz ao narrar a história de um moleiro chamado Menocchio, o qual viveu no século XVI e ousava se contrapor à história oficial do período, relacionando a origem do mundo a putrefação, pois “tudo era um caos, isto é, terra, ar, água e fogo juntos, e de todo aquele volume em movimento se formou uma massa, do mesmo modo como o queijo é feito de leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos” Ginzburg (2006, p. 36).

Nesta afirmação defendida por Menocchio se percebe um saber ontológico, que foi negado o levando a julgamento, por pertencer à cultura popular (considerado “ser não pensante”) e por ir contra um saber ontológico visto como a verdade.

O exemplo de Menocchio aponta para o mesmo movimento de valorização da micro-história, da importante incorporação dos saberes ancestrais e de filosofias. Outras nos currículos acadêmicos, ainda mais considerando o contexto da Amazônia Paraense, rica em micro-histórias como das populações quilombolas, bandeira de luta que vem sendo levantada pelos discentes associados à Associação dos Discentes Quilombolas da Universidade Federal do Pará (ADQ/UFPA), como veremos no tópico seguinte.

#### **4.2. O caminho de volta e o direito à educação: os/as discentes quilombolas como organização coletiva em enfrentamentos e reexistências na universidade**

Partindo das ricas reflexões freireanas, uma sabedoria que aprendemos é que o caminho se faz caminhando, não um caminhar desesperançado, desesperado ou predestinado à desumanização, mas um caminhar de indignação, de busca e de reinvenção, o que é de uma *boniteza*<sup>20</sup> em poder aprender com o coletivo de discentes quilombolas (ADQ/UFPA).

Em diálogos esperançosos com os/as interlocutores/as da pesquisa, é possível identificarmos como para eles/as, estar na universidade é um ato político, pois é caminhar um *caminho de volta* que não se conforma com a predestinação de subalternização e marginalização em relação aos negros, negras e quilombolas, por isso segundo (GENIPAÚBA, 2019) “a ADQ/UFPA é a força do quilombo que resistiu a toda e qualquer influência que quis lhe destruir”. Mediante a isto, buscamos refletir dialogicamente como esse *caminho de*

<sup>20</sup> Segundo Nita Freire, durante o lançamento da série “Cartões Pedagógicos – Paulo Freire fígado pelas artes” no Fórum Social Mundial virtual, em 29 de janeiro de 2021, o conceito de *boniteza* para Freire “é o antagonico da *feiura*, e a *feiura* são as pessoas que vêm ao mundo para destruí-lo [...]. A *boniteza* é a ética, a moral, é a convivência saudável entre as pessoas e a vontade de fazer o outro um *ser mais*”.

*volta* vem sendo construído com a organização do coletivo de discentes quilombolas ADQ/UFPA.

Em 2015 se deu uma tentativa de criação de uma associação de estudantes quilombolas, a AUNIQUI, como diz (ABACATAL, 2020):

*Um grupo de estudantes entrou na universidade e estes se viam completamente perdidos, não tinham a quem recorrer quando surgiam alguns problemas, não havia nenhum tipo de suporte, nenhum amparo, todo mundo ali completamente perdido e isso foi um dos motivos pelos quais os estudantes se organizaram para montar uma associação que pudesse representá-los diante das dificuldades, das necessidades.*

Visto isto, foi realizada uma reunião com um grupo pequeno de estudantes quilombolas e indígenas da universidade, no “Bosquinho”<sup>21</sup> da UFPA, sendo apresentado o modelo do Estatuto dos indígenas como podemos ver na imagem a seguir:

#### IMAGEM 02 – 1ª REUNIÃO PARA A AUNIQUI/UFPA



Foto: GOMES, Valdinei, 2015.

Em Abaetetuba, foi realizada uma assembleia geral com a participação da professora Ma. Rosilene Rodrigues Prado do antigo (NIS) e de um grupo pequeno de discentes quilombolas, sendo realizada a eleição para a coordenação da AUNIQUI, porém, isso causou divergências entre os/as discentes quilombolas da universidade, visto que a AUNIQUI não representava uma totalidade de quilombolas presentes na UFPA, o que resultou no término da Associação dos Universitários Quilombolas (AUNIQUI).

<sup>21</sup> Os Bosques Camilo Viana e Benito Calzavara, são conhecidos como “Bosquinho” da UFPA. O mesmo foi criado visando desenvolver projetos sustentáveis e, proporcionar a participação da comunidade acadêmica e da comunidade externa. Os bosques funcionam por meio do Espaço ITEC Cidadão.

Logo, vale ressaltar que todo este movimento da AUNIQUEI não consta na agenda da Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ/UFPA), pelo fato de que não representava a todos/as os/as estudantes quilombolas da universidade.

A partir de então, os/as estudantes quilombolas convocaram uma assembleia na reitoria, sendo comunicado verbalmente entre os/as quilombolas sobre a reunião, na qual foi apresentada a insatisfação dos/as demais estudantes e decidiu a convocação de uma grande assembleia para a organização da coordenação executiva do que conhecemos atualmente como ADQ/UFPA, de acordo com a imagem abaixo:

### IMAGEM 03 – ASSEMBLEIA COM A REITORIA



Foto: BENDELAC, Daniele, 2016.

Após esse momento, no ano de 2016, em um sábado foi realizada a assembleia, na qual foi se organizando a coordenação provisória até ser realizada a votação para eleição. Diante disto, foi escolhida a comissão provisória e marcado outro momento para se fazer o Estatuto da ADQ/UFPA baseado no Estatuto da MALUNGU<sup>22</sup> que é a representação Estadual. Foi decidido que a ADQ/UFPA seria organizada por coordenações e com representantes de todas as regiões, referente ao modelo da MALUNGU, que é por regional.

Neste início de organização por uma associação dos/as quilombolas, podemos refletir sobre a ação política que os/as discentes trazem para a universidade. Além disso, aprender que em meio as suas contradições os/as estudantes se reorganizaram diante da problemática de que para uma gestão democrática, precisariam de mais estudantes e de diferentes

---

<sup>22</sup> Coordenação Estadual das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará.

comunidades quilombolas, nos mostrando que em meio às contradições podemos (re)pensar e (re)criar estratégias Outras em prol de um olhar coletivo.

Logo, ao se organizarem em coletivo, os/as discentes quilombolas nos apontam, não só suas contradições, mas suas inquietações, princípios e objetivos *suleadores* para a criação da ADQ/UFGA, mesmo em meio às tensões. Sendo assim, dentre as inquietações para a organização coletiva dos/as discentes quilombolas, destacamos as inquietações diante das manifestações de racismos na universidade (epistêmico e estrutural).

Segundo Walsh (2009) a sociedade na qual vivemos é marcada pela desigualdade, a qual é articulada no capitalismo, colonialismo e patriarcado. Assim, diante da relação de conflito na universidade, os/as estudantes quilombolas buscam enfrentar as violências resultantes da lógica capitalista/colonial/patriarcal, que reproduz na estrutura social as vivências de *colonialidades*, não sendo diferente quando nos referimos à UFGA. Deste modo, a ADQ vem se configurando dentro da universidade como um espaço de luta e resistência, na qual em seus pensamentos busca lutar pelo respeito à condição humana e à história das populações quilombolas, tendo como uma de suas bandeiras de luta combater a manifestação do racismo epistêmico, que nega os saberes de seus ancestrais e de suas comunidades.

Visto isto, com (*GENIPAÚBA, 2021*) podemos refletir que nas relações de ensino nos cursos acadêmicos, o racismo epistêmico se faz presente nos currículos e nas atuações de seus professores/as, assim segundo (*GENIPAÚBA, 2021*):

*Quando a gente entra na universidade, a gente encontra muitos professores que não estão acostumados com a nossa cultura, muitos não respeitam pelo fato da gente ter entrado por um processo seletivo especial, acham que as vagas que vão para o processo não estão no patamar do curso, acham por entrarmos por esse processo inclusivo, que nós não estamos capacitados de estar lá, isso também porque não aceitam a diversidade e isso é um problema. Por outro lado, mesmo estando em uma universidade que fica na Amazônia, mesmo com todo histórico de pesquisa que a Universidade Federal tem, mas a gente não encontra isso voltado para a nossa realidade, por exemplo, a gente vai estudar, é... eu faço Administração, mas quando a gente vai para o conteúdo do que é Administração, a gente sabe que precisa ter conteúdos mais generalista, mas como estamos na Amazônia deveria ter conteúdos voltados para a Amazônia, mas a gente não tem. A gente não aprofunda em nossas questões, mas aprofunda nas questões eurocêntricas. No primeiro dia que eu entrei na universidade eu peguei uma aula de Matemática, uma professora difícil. Quando eu entrei, foi com uma cabeça madura, certo do que eu queria, sou pai, mas depois dessa aula eu cheguei em casa e fiquei pensando, 'será que isso é para mim?'. [...] Em outra situação, fui fazer uma prova de Matemática e não consegui responder, aí a professora disse para os outros colegas 'esse aí não sabe o que veio fazer na sala'. Então, vejo que ela foi infeliz em dizer isso, porque não se trata de passar a mão na cabeça, mas ninguém nasce sabendo e ninguém sabe de tudo, porém podemos aprender.*

A partir deste relato e reflexão, vemos em (GENIPAÚBA, 2021) que o racismo epistêmico se manifesta nos currículos acadêmicos porque antes de se legitimar o saber válido se legitima as pessoas que devem estar neste espaço consagrado como o validador do conhecimento, a universidade. Assim, a ausência de estudos sobre as filosofias africanas, imaginários, saberes, culturas, histórias dos/as discentes quilombolas nos currículos é a maneira de dizer que a universidade não é lugar para eles/as, por isso, reproduzem violências e racismos com pensamentos: “*esse aí não sabe o que veio fazer na sala*”. Por isso, entendemos que:

As pedagogias escolares são as mais cercadas e fechadas a definir critérios rígidos de validade e até de não reconhecimento da validade dos saberes, modos de pensar e de pensar-se, de aprender e de educar-se que os educandos levam às escolas e às universidades (ARROYO, 2014, p. 33).

Em uma análise crítica, vemos que historicamente o currículo transmite a ideologia dominante, logo se faz um território político. Os conhecimentos que vêm sendo considerados válidos nos currículos escolares e acadêmicos não estão intencionados a questionarem o poder, mas a serem os caminhos para a manutenção das relações de poder (opressões) a partir da educação, relação de poder que se faz presente nas políticas institucionais da universidade.

Em diálogo com os/as interlocutores/as nos deparamos com outra problemática que está atrelada ao racismo epistêmico, que se encontra em dimensão institucional. É certo que a UFPA tem buscado criar políticas e estratégias de trazer as populações indígenas, negras e quilombolas para este espaço acadêmico, porém, é curioso como em todas as entrevistas, os/as interlocutores/as utilizaram o mesmo termo para explicar como é estar na universidade, para eles/as é como “*cair de paraquedas*”, pois a instituição não se apresenta preparada para recebê-los/as, deste modo ao serem aprovados/as no PSE – quilombola, segundo (MACAPAZINHO, 2021):

*Tem um choque cultural muito grande e os quilombolas quando chegam à universidade sentem. Eu ouço relatos de pessoas que choram na primeira semana, choram na segunda, na terceira e colocam até uma frase de um filme famoso “Pede pra sair!”, ou seja, o sonho que a pessoa tinha, de se formar, de trazer melhorias para a comunidade através de um curso é completamente frustrado, porque não teve um acompanhamento, a pessoa caiu de paraquedas, mesmo se preparando, tendo seus objetivos, mas quando chega à universidade é diferente.*

Assim, partindo para os documentos institucionais (Projeto Político Pedagógico dos cursos e Regimento da universidade) notamos uma ausência de políticas educacionais que

garantem nos currículos, nos processos avaliativos e nas práticas de ensino dos/as professores/as a incorporação de estratégias políticas de combate ao racismo, pois como diria a filósofa americana Angela Davis “numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”.

Porém, o que se nota são distorções e desconhecimentos acerca de conceitos básicos referentes às relações étnico-raciais e de cotas que não estão presentes nas disciplinas, desconhecimento das legislações educacionais e sobre a Lei nº 10.639/2003 e o despreparo de muitos/as professores/as sobre o tema. Assim, partimos do questionamento de (ITACOÃ-MIRI, 2021) “*a gente percebe que a universidade não está preparada, ela faz esse processo, mas deveria ter um trabalho, porque se é pra gente entrar, era para estarem preparados para nos receber, não é verdade?*”.

Mediante a isto, vemos que diante de um racismo epistêmico que também traz uma problemática em uma dimensão institucional (em documentos institucionais), este se encontra atrelado à outra manifestação de racismo que segue nas vivências dos povos indígenas, negros e quilombolas, o racismo estrutural.

Por isso, vemos como nas relações interpessoais dentro de sala de aula, por exemplo, as exclusões e racismos são recorrentes, pois como diz (MACAPAZINHO, 2021) “*ao falar ‘gente, sou quilombola, sou de tal comunidade, estou aqui no curso’, naquele momento pode ser que arrume todo um problema no curso, porque as pessoas nos veem como inferior*”.

Deste modo, vemos que as marcas do colonialismo seguem no imaginário social, pois o racismo é justificado e estruturado no conhecimento, nas políticas e nas relações interpessoais. “o racismo, assim, em sua análise, cumpre no sistema (pós)colonial a função de manter uma ordem estabelecida, justificando o horror da violência pela crença na superioridade de uns contra a inferioridade de outros” (MOTA NETO, 2016, p. 96).

Porém, quando refletimos junto aos/as interlocutores/as, percebemos que diante de seus enfrentamentos contra os racismos, nos deparamos com os princípios que são *suleadores* da ADQ/UFGA, dentre eles, o da coletividade, pois não se pode negar na jornada da associação, a busca de uma organização e representação em princípio de um trabalho coletivo, o qual é defendido pelas populações quilombolas em seus territórios, assim não sendo diferente no âmbito acadêmico. De acordo com (ABACATAL, 2020):

*Todo mundo em comunidades está acostumado com uma organização, com um movimento e isso fez com que houvesse essa necessidade de organização dentro da universidade, porque a gente se ajuda, a gente trabalha em coletivo, a gente vive em*

*coletivo e a ausência de uma organização dentro da UFPA foi o que levou a construção de uma associação.*

Diante disto, nos questionamos: como negar uma exigência existencial que identificamos em diálogo com os/as discentes quilombolas, a de ser também um coletivo? Não se trata apenas dos/as estudantes individualmente, mas de uma comunidade, de um povo, de ancestralidades que chegam ao espaço universitário com suas ontologias de serem “muitos em comunhão”. Em coletivo se encontram, se completam e se fazem sujeitos políticos e pedagógicos que enfrentam as subalternizações do individualismo e da meritocracia. Logo, “os coletivos em movimentos nas vivências de discriminações e inferiorizações tão radicais aprendem a defender políticas antidiscriminatórias e anti-inferiorizantes mais radicais do que apenas distributivas” (ARROYO, 2014, p. 169).

Assim, em coletividade, os/as discentes quilombolas seguem se articulando estrategicamente, mesmo em meio à diversidade de culturas das comunidades, de seus ancestrais criadores de seus territórios e de suas religiosidades, pois segundo (MACAPAZINHO, 2020):

*A ADQ/UFPA é uma unidade de um povo quilombola que embora seja de vários municípios, de vários lugares, de culturas diferentes, a gente está unido em uma mesma causa, nos defender perante as injustiças e estar unido para ajudar um ao outro. A gente se sente um povo mais abraçado dentro da universidade, vendo que têm pessoas iguais a nós.*

Visto isto, outro princípio do coletivo ADQ/UFPA que refletimos dialogicamente é o da solidariedade, porém, uma solidariedade ativa na qual não se dá em uma ação de doação, mas em uma vivência construtiva.

Percebemos como os/as discentes quilombolas são enxergados/as dentro da universidade por parte de muitos/as docentes e discentes. O fato de seus acessos serem pelo Processo Seletivo Especial – Quilombola (PSE), muitos os/as inferiorizam julgando-os/as como “marginais” (estão à margem da sociedade padrão) e assim, pensam que esse processo especial é uma doação aos/as discentes quilombolas e isto se dá porque segue no imaginário social o significado de solidariedade como “favor”, assim “[...] juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de ‘assistidos’” (FREIRE, 2013, p. 84). Porém, com o coletivo ADQ/UFPA aprendemos uma ressignificação deste princípio, pois em suas vivências compreendem a solidariedade, não como “favor” ou

“doação do resto”, mas uma construção coletiva forjada no compromisso na luta pelos seus direitos, sendo solidários entre si, pois:

*Na ADQ, como coordenador também, a gente tem esse objetivo de unificar a luta, de defender os nossos alunos de qualquer tipo de preconceito, encaminhá-los e auxiliá-los também dentro da universidade, abrindo portas pra todos, como já está acontecendo com as portas da pós-graduação de vários cursos, principalmente defendendo, porque a gente precisa se defender todo mundo junto (MACAPAZINHO, 2020).*

Partindo dos princípios do coletivo ADQ/UFGA, entendemos quando Arroyo (2014) nos chama atenção para o movimento de repolitização dos significados de princípios que nas relações sociais têm sido vivenciados em prol da desumanização, pois “não encontram lugar na função seletiva, classificatória e segregadora com que têm operado esses princípios e marcos normativos em nossa história” (ARROYO, 2014, p. 325).

Sendo assim, aprendemos com os/as interlocutores/as vivências Outras diante de categorias já conhecidas, mas com significados marcados por exclusão, como é o caso do respeito, o terceiro princípio que refletimos a partir do coletivo.

Quando falamos em respeito em nossas relações sociais, nos deparamos com um respeito pautado na unilateralidade, ou seja, só um lado é respeitado (o certo) e o outro não (o equivocado). Porém, a partir dos diálogos e vivências com o grupo de discentes quilombolas da UFGA, ficou evidente uma perspectiva de respeito mútuo, no qual se compreende que não podemos ser mais humanizados se desumanizamos outros/as. Segundo (ITACOÃ-MIRI, 2021):

*Assim, o respeito é muito imposto, tipo eu quero que me respeite, mas só o que vale é o que eu penso, não é verdade? A gente ver muito que o que eu penso é o que vale e o que tu pensa não, tá totalmente errado, pois tu pensa de uma forma e eu penso de outra, mas eu vou tentar te impor que o meu pensamento é o que está certo. Então se tu és evangélica e acredita nisso, eu sou católico e acredito em outra coisa, ou sou budista, ateu, tudo bem. Mas o que vemos é que vão tentar provar que um tá errado porque é difícil aceitar.*

Nesta reflexão, podemos compreender que o respeito unilateral se dá de maneira violenta, altiva e reducionista, porém, em uma compreensão de respeito mútuo, trata-se de ter a humanização como termômetro nas relações, pois não é possível *ser mais* se o/a outro/a for *ser menos*.

Assim, em vivência coletiva, solidária e de respeito, os/as discentes quilombolas da ADQ/UFGA seguem na perseverança da luta, diante dos enfrentamentos diários na

universidade, perseverança que é forjada na historicidade de luta das populações quilombolas, que lindam com os ataques aos territórios, aos saberes, as culturas, as suas humanidades como diz (MANGUEIRAS, 2020) “a gente sempre seguiu em frente independente das circunstâncias, independente das dificuldades a gente sempre resistiu, nós somos resistência, mesmo que a gente não tenha apoio”. Logo, nos deparamos com mais um princípio que também é pedagógico, o de persistir.

A partir dos princípios que foram possíveis de serem identificados nos encontros dialógicos (presenciais e remotos) com os/as discentes quilombolas, notamos que em suas trajetórias, estes/as vêm construindo suas experiências pedagógicas em dimensões ontológicas, estéticas, éticas e políticas, as quais “estão nos apontando que construir políticas de educação e cidadania, de direitos e igualdade na diversidade e equidade exige uma crítica prévia radical, histórica a esses conceitos e padrões” (ARROYO, 2014, p. 329).

Visto isto, a ADQ/UFPA vem desde 2016 se organizando diante de suas inquietações e princípios, como também traçando seus objetivos, assim, segundo (ABACATAL, 2020):

*Os objetivos que motivaram a criação da ADQ foram à ausência de uma associação, uma entidade que representasse a luta dos estudantes quilombolas dentro da universidade, que representasse esses anseios, que pudesse dar esse amparo, que pudesse reivindicar direitos e mais direitos e principalmente a permanência dos estudantes dentro da UFPA.*

Logo, quando refletimos sobre os objetivos nos quais surge o coletivo ADQ/UFPA, podemos organizá-los em: 1) Construir uma organização coletiva que represente o povo quilombola na UFPA; 2) Reivindicar os direitos dos/as discentes quilombolas da UFPA; 3) Criar estratégias de luta por mais direitos e para a permanência dos/as estudantes quilombolas dentro da UFPA.

Diante dos objetivos em que a associação foi criada, destacamos que os/as discentes quilombolas seguem organizados/as em frentes de trabalho a partir de nove coordenações, as quais são: “Administrativa”, “Finanças”, “Secretaria”, “Projetos”, “Articulação”, “Diversidade e Gênero”, “Cultura/Esporte/Lazer”, “Formação” e “Comunicação Social”. Logo, desde 2016, com as coordenações, os/as discentes quilombolas vêm desenvolvendo suas atividades de enfrentamento, representando a resistência quilombola na universidade, pois:

Um dos espaços negados e porque lutam são as instituições do conhecimento, escolas, universidades, centros de pesquisa e de produção do conhecimento.

Articulam as lutas por terra, teto, territórios a ter acesso e permanência nas instituições do conhecimento e da cultura (ARROYO, 2014, p. 213).

Mediante a isto, para o coletivo de discentes quilombolas ADQ/UFPA, ao entrarem na universidade, significa muito mais do que ocupar esse espaço, representa lutar por seus direitos como à educação, pelo reconhecimento de suas humanidades, memórias, identidades, histórias, ou seja, de suas existências, o que historicamente foi negado pela lógica colonialista e escravocrata no Brasil e que vem sendo reproduzida no paradigma moderno das universidades. Em um movimento de resistência e de reexistência, os/as discentes quilombolas também vêm construindo um histórico de conquistas no espaço universitário. Segundo (MACAPAZINHO, 2020) *“a ADQ busca estar realmente conectada com os órgãos da UFPA. Busca cada vez mais ter representatividade quilombola dentro da UFPA e com certeza ocupar mais espaços que nós temos o direito de ocupar”*.

Assim, como uma das conquistas da ADQ/UFPA temos a sala sede da associação que se encontra no Bloco D (Básico) como na imagem a seguir:

#### IMAGEM 04 – SEDE DA ADQ/UFPA



Foto: GOMES, Valdinei, 2017.

A sala foi inaugurada em 2017, e com muita luta e articulação os/as quilombolas, indígenas e estrangeiros/as conquistaram junto à reitoria o “Pavilhão da Inclusão”, o qual comporta a sede da Associação dos Povos Indígenas Estudantes na UFPA (APYEUFPA), da Associação dos Discentes Quilombolas da UFPA (ADQ/UFPA), da Associação dos Estudantes Estrangeiros (AEE) e Associação dos Discentes com Deficiência da UFPA (ADD-UFPA).

Nas salas, os coletivos possuem estrutura para que os/as discentes possam se organizar e seguir a vida acadêmica. Porém, muito mais de uma estrutura física, o “Pavilhão da Inclusão” representa a reexistência na UFPA dos/as indígenas, dos/as estrangeiros/as, PcD’s, assim como dos/as quilombolas.

Foi possível aprender em diálogo com os/as interlocutores/as que não se trata apenas de “salas sedes”, mas de coletivos que se movimentam em ações políticas e pedagógicas, e isso, por exemplo, podemos identificar na sede da ADQ/UFPA na qual a partir de sua estética, os/as discentes quilombolas reexistem política e pedagogicamente, reinventando o espaço tradicional de educação. As expressões artísticas dos elementos culturais com o tambor e representações africanas e as mensagens de resistência nas paredes, percebemos a circulação de sabedorias estéticas.

Assim, a partir de Gómez; Mignolo (2012), podemos identificar traços *decoloniais* na estética da sala que também são educativas, pois quando falamos em estética, nos deparamos com um padrão de beleza que nos é ensinado, aprende-se a fazer juízo do que é belo e o que não é, assim, tendo referências eurocêntricas julga-se e se reprova o “feio”. Porém, na ADQ/UFPA, aprende-se com a estética as sabedorias de seus territórios e ancestralidades, pois:

Hablar de estéticas decoloniales es una propuesta que pretende instalar los términos de una nueva conversación para hablar de nuestras experiencias concretas del estar siendo en el mundo contemporáneo, en la que se escuchan y atiendan otras voces, más allá de las voces y los discursos de los expertos (GÓMEZ; MIGNOLO, 2012, p. 16).

Assim, vemos que o debate das *estéticas decoloniais* não se restringe apenas nos espaços de arte, mas podemos discuti-las em reflexões no âmbito educacional e a sala do coletivo nos provoca a esse debate.

Com essa conquista da sede do coletivo ADQ/UFPA, com muita luta e articulação dentro da UFPA, os/as discentes quilombolas obtiveram mais conquistas que trataremos, no decorrer do texto, de forma cronológica junto aos/as interlocutores/as.

No ano de 2016, o coletivo ADQ/UFPA obteve duas grandes conquistas para os/as estudantes quilombolas da UFPA, a primeira que destacamos foi a “Taxa Zero” no restaurante universitário da UFPA (R.U), dado que “*a taxa zero no R.U, foi uma luta nossa que alunos que estão ingressando por não ter uma renda através da bolsa eles não pagam no R.U*” (MACAPAZINHO, 2020).

Destacamos também em 2016, a conquista da ADQ/UFPA na participação no Processo Seletivo Especial – PSE para quilombolas como fiscais e a participação na banca de avaliação documental dos candidatos inscritos no Processo Seletivo Especial para quilombolas (a avaliação documental acontece para a homologação das inscrições no processo seletivo), tornando o Processo feito *com* os/as discentes quilombolas e não um Processo *para*.

Diante da problemática de que muitos discentes quilombolas ao se inscreverem no PSE – quilombola da UFPA para cursos que não têm conhecimento de como é o desenho curricular, as áreas de trabalho, etc. e não se identificarem com os cursos e sentirem dificuldades, esses fatores contribuem para um número significativo de desistência de discentes.

Visto isto, a ADQ/UFPA lutou para que tivesse no Mobin<sup>23</sup> vagas para quilombolas, com o intuito de possibilitar que os/as discentes pudessem trocar de cursos na UFPA, porém a proposta não foi aceita. Então, em 2017 surge o MOBAF (Mobilidade Acadêmica Afirmativa), que é um processo seletivo de mobilidade acadêmica interna específica para indígenas e quilombolas, parecida com a proposta do Mobin. Assim, de acordo com (ABACATAL, 2020):

*Devido o grande número de quilombolas desistentes da UFPA, foi sugerido como solução que houvesse vagas no Mobin para proporcionar outra oportunidade ao aluno, visto que o edital do PSE restringe a participação de pessoas que já tenham ou estejam cursando uma faculdade. Mas a proposta de vaga no Mobin não foi aceita e assim tivemos que pensar em um edital específico de mobilidade indígena e quilombola. Então, surgiu o MOBAF (Mobilidade Acadêmica Afirmativa) que teve seu primeiro edital em 2017, com ingresso em 2018. Em 2018 não teve edital para ingresso 2019. Em 2019 teve o segundo edital para ingresso em 2019 (segundo semestre) e 2020 (primeiro semestre). Foi nesse processo que passei com ingresso no segundo semestre de 2019 em Direito.*

Em 2017 a ADQ conquistou o auxílio moradia específico para estudantes quilombolas da UFPA e obteve a conquista da participação de integrantes quilombolas na chapa eleita para compor o Diretório Central dos Estudantes – DCE/UFPA, que segundo (MACAPAZINHO, 2020) “através da nossa união com outros grupos a gente já conseguiu estar dentro do DCE e ter uma voz mais ativa dentro das decisões feita pela UFPA”. Assim, “nessas lutas se apresentam sujeitos de direitos a lugares. Aprenderam estratégias de afirmação e de resistência por ocupação de lugares” (ARROYO, 2014, p. 213).

---

<sup>23</sup> É um processo de Mobilidade Acadêmica Interna (Mobin), o qual permite a movimentação de discentes de um curso de graduação para outro curso de graduação, no caso deste estudo, na UFPA.

Em 2018 o coletivo conquistou o auxílio emergencial para estudantes quilombolas da UFPA, assim, com o propósito de assegurar a permanência dos/as discentes, pois muitos deixam suas comunidades, suas famílias para estudar na universidade e tais auxílios se configuram como incentivos para que esses/as continuem a caminhada, mesmo diante de tantas demandas e lutas a serem enfrentadas diariamente na UFPA.

No dia 05 de abril de 2019, em atividade de pesquisa de campo, foi observado que chegou à ADQ/UFPA uma notificação de que a Assembleia Legislativa – Pa, havia concedido vagas de estágio para discentes quilombolas da universidade, luta esta que o coletivo começou em 2016 e obteve a conquista em 2019. Da mesma forma, ocorreu a respeito das vagas para quilombolas nos processos seletivos na pós-graduação, possibilitando que a presença e luta quilombola se amplie em diferentes cursos e níveis de graduação na UFPA.

Em junho de 2019 houve a II Mobilização Nacional dos Estudantes Indígenas e Quilombolas, tendo como uma das bandeiras de luta a manutenção do programa bolsa permanência concedido a estudantes de universidades federais. O governo Bolsonaro estava com o pleito da retirada das bolsas e com muita luta o grupo conquistou não só a manutenção como o aumento do número de bolsas. Segundo (MACAPAZINHO, 2020):

*Através da luta, uma luta nacional com a eminência de não recebermos mais bolsa através do governo Bolsonaro que não estava querendo pagar mais, principalmente para os novos, a gente através de muita luta, indo para Brasília, fechando rua, na universidade também com a ajuda do reitor que foi solícito conosco, a gente conseguiu que nossos alunos tivessem vaga no programa bolsa permanência, que foi aberto mais vagas. Eles queriam abrir só 800 para todo o Brasil e a gente conseguiu 4.000 mil.*

Assim, diante de tantos enfrentamentos e conquistas, em diálogo com os/as interlocutores/as compreendemos que os/as discentes quilombolas vêm construindo uma vivência de resistência e luta por educação, como também de reexistência na universidade e a ADQ/UFPA já é uma reexistência quilombola. Ao entrarem na universidade, os/as discentes quilombolas se deparam com uma estrutura meritocrata que os/as individualiza, porém, ao se organizarem na ADQ/UFPA se reinventam como um coletivo quilombola universitário, que não é meramente o espaço ADQ/UFPA, mas se fazem e são a ADQ/UFPA, como diz (MANGUEIRAS, 2020) “nosso lema é o coletivo, a gente prega muito o coletivo, nenhuma decisão é tomada por ninguém sem que antes seja lançada ao grupo todo”. Diante de um contexto social da universidade que se faz machista, racista e epistemicida, percebemos que a necessidade dos/as discentes quilombolas não é apenas resistir, é também reexistir, assim,

estratégias são tomadas para que reexistam neste espaço, a exemplo das “culturais”, as quais acontecem em um espaço na universidade, como diz (MACAPAZINHO, 2020):

*Temos um espaço dentro do “Vadião”, uma data onde a gente faz nosso momento típico, uma festa de representação com danças do território para trazer comidas típicas da comunidade e a gente encaminha também essas atividades para desenvolver o nosso povo dentro da universidade.*

Deste modo, suas conquistas vêm de uma vivência de resistência, assim como também de estratégias de reexistência na universidade, ou seja, estratégias de serem quilombolas em um contexto que os/as inferioriza e marginaliza, em busca da “insurgência de protagonismos que rompem com barreiras e cada vez mais fazem seus corpos reinventados e suas vozes serem ouvidas” (SOUZA; JOVINO; MUNIZ, 2018, p. 3).

Outra estratégia de reexistência do coletivo ADQ/UFPA vivenciada na pesquisa são os atos na universidade, como o que pude participar sobre o “Dia da consciência negra”, que também segue programações culturais no “Pavilhão da Inclusão”, onde fica a sede da ADQ/UFPA. Assim todos os anos, exceto os anos de pandemia da Covid-19, os/as discentes quilombolas movimentam a universidade com programações incorporadas pela energia de luta e de suas culturas. Por isso, segundo (MANGUEIRAS, 2020) “a ADQ faz eventos que valorizam nossa cultura, e principalmente que nos fortaleça porque a nossa existência dentro da universidade é uma intensa luta de resistência”. Visto isto, podemos perceber que a associação busca e vem construindo um caminhar de lutas por respeito e para que suas ancestralidades sejam vivenciadas dentro da instituição como nota-se na imagem abaixo:

### IMAGEM 05 – PROGRAMAÇÃO CULTURAL



Foto: GOMES, Valdinei, 2017.

Também como estratégia de reexistência na universidade, os/as discentes quilombolas ADQ/UFPA organizam seus eventos acadêmicos, como o Seminário ZUMBI da UFPA, o Seminário do PSE e Encontro de Povos & Comunidades Tradicionais da UFPA.

No contexto de pandemia (2021) foi possível articular diálogos com estudantes da coordenação da ADQ/UFPA no evento **“Educação e reexistência quilombola nos territórios: contextualizando Paulo Freire, Grada Kilomba, Lélia Gonzalez e Frantz Fanon”** do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia – PPGSA/UFPA, em parceria com o PPGED/UEPA e a Estácio FAP.

Neste evento se teve como objetivo trazer o protagonismo de pós-graduandos/as quilombolas do PPGSA/UFPA, os/as quais compartilharam suas pesquisas de mestrado voltadas aos seus territórios e os demais contextos que os cercam. Visto isto, foi possível refletirmos sobre os pensamentos pedagógicos dos/as discentes quilombolas que têm chegado ao espaço universitário, como na pós-graduação.

Assim, o coletivo de discentes quilombolas ADQ/UFPA trazem suas pautas sociais e pensamentos pedagógicos para o debate e reflexão intelectual. Intelectualidade na qual sempre predominou pensamentos elitistas e Norte-cêntricos que buscam marginalizar outras intelectualidades diferentes de seus padrões de conhecimento.

Ainda refletindo sobre as estratégias de reexistência, não podemos deixar de refletir sobre os posicionamentos do coletivo de discentes quilombolas ADQ/UFPA em relação às pesquisas que pesquisadores/as não quilombolas vêm realizando sobre suas temáticas e pautas sociais. Digo que foi a primeira estratégia de reexistência da ADQ/UFPA que me deparei neste estudo.

Desde os primeiros contatos com os/as discentes quilombolas, nas atividades com o coletivo e nas entrevistas dialógicas sempre deixaram evidente o posicionamento de desconfiança em relação às pesquisas realizadas por não quilombolas, pois muitos pesquisadores/as realizaram seus trabalhos com a ADQ/UFPA, mas não com um compromisso ético-político de fortalecer a luta quilombola, mas com o objetivo de alcançar os dados esperados para suas pesquisas.

Mediante a isto, em reflexão com os/as interlocutores/as pude ouvir e compreender que suas desconfianças não eram uma simples “antipatia”, mas uma estratégia de resistência, assim como de reexistência. Tais estratégias do coletivo se dão pelo motivo de não se enxergarem como objetos de pesquisa, porém protagonistas. Por isso, buscamos nesta pesquisa que estes/as falassem por si, o que vem sendo um posicionamento da ADQ/UFPA

em seus estudos acadêmicos, como diz (MACAPAZINHO, 2020) “*nós buscamos na universidade fazer produções acadêmicas, TCCs dentro dos territórios, dentro das comunidades, para termos mais material desenvolvido por quilombolas, pois nós temos voz*”.

Deste modo, assumimos nesta pesquisa, a partir do diálogo, ouvir essas vozes que muito têm a nos dizer, a nos ensinar em nossas constantes busca de *ser mais*, pois, por meio de outras experiências e sociabilidade, a ADQ/UFPA se faz um espaço também de educação.

### **4.3. A Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ/UFPA) como espaço formativo, de sociabilidade Outra e de vivências *decoloniais***

Quando nos deparamos com a ADQ/UFPA, podemos dizer que nos deparamos com um coletivo vivo que resiste e reexiste diante dos enfrentamentos na universidade, dado que “os coletivos, afirmando-se Outros Sujeitos, trazem com destaque que até nessas vivências de opressão, subalternização se aprenderam sujeitos humanos” (ARROYO, 2014, p. 13). Sendo assim, em coletivo (ADQ/UFPA) os/as discentes quilombolas se articulam diante das exclusões e racismos, e isso podemos perceber em diálogo com (MACAPAZINHO, 2020) que afirma:

*A gente se sente um povo mais abraçado dentro da universidade, vendo que têm pessoas iguais a nós. Então a ADQ é uma unidade de um povo quilombola que embora seja de vários municípios, de vários lugares, de culturas diferentes, a gente está unido numa mesma causa, nos defender perante as injustiças e estar unido para ajudar um ao outro.*

Visto isto, compreendemos que o coletivo ADQ/UFPA diz respeito a estudantes quilombolas, que em suas trajetórias universitárias levam a representação de um coletivo, de seus princípios em todos os espaços da universidade, como nos faz refletir (ABUÍ, 2021):

*Os professores sempre passam trabalhos em grupo, e quando eu me apresentei como quilombola e falei das minhas dificuldades, eu percebi que quando eu queria entrar nos grupos, as pessoas diziam que já estavam cheios. Então eu brincava que a gente tinha o grupo dos excluídos, geralmente ficava eu a Dani que é também quilombola, mais uma amiga indígena, uma colega que é do interior de Castanhal e um colega que é das baixadas. [...] Então a gente já tem essa união, como te falei, logo que entrei no curso eu procurei saber quem era a outra quilombola pra gente se unir porque eu sabia que a gente teria dificuldade. Então, não é só na sala da ADQ, como te falei, na minha turma a gente era do grupo dos excluídos, então não era só no espaço da ADQ, mas fora, em qualquer lugar a gente tentava se ajudar. Mesmo que outras pessoas não quisessem nos incluir, a gente tinha que continuar, então a gente vai fazendo essas lutas.*

Portanto, da mesma forma que diante do sistema colonial/escravista os quilombos foram espaços de organização social, política, cultural e de educação, a ADQ/UFPA é a representação da mesma força e resistência dos quilombos, sendo carinhosamente chamada de “Quilombinho”. A partir dessa relação da ADQ/UFPA ao nome “Quilombinho”, chegamos à outra reflexão a respeito da associação, que é a de ser uma conquista territorial dos/as quilombolas na universidade, visto que com a conquista de uma sede no “Pavilhão da Inclusão” (Bloco D), pode-se dizer que “a ADQ/UFPA é um grande quilombo na universidade” (GENIPAÚBA, 2021).

Historicamente, quando nos referimos à luta quilombola, encontramos como uma de suas pautas principais a luta pela terra, contra as cercas da propriedade privada e as invasões nos territórios quilombolas, pois diferente da lógica capitalista, a terra representa uma estratégia de preservação da cultura e da ancestralidade das populações quilombolas, como também, estratégia de reparos diante das injustiças sofridas pela população negra no Brasil.

Podemos perceber que desde o início da conquista das Américas, o intuito dos colonizadores sempre foi dominar para explorar, assim “a ocupação do território brasileiro ocorreu com o intuito de explorar as riquezas presentes no país, dessa forma, todas as atividades produtivas e extrativistas tinham como objetivo o lucro” (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2020, p. 22), o que é uma lógica antagônica à perspectiva cultural e ancestral das populações quilombolas em relação aos seus territórios.

Mediante a isto, nota-se, que a política capitalista de dominação para a exploração se reproduz em outros territórios como o educacional, que segundo Arroyo (2014) se apresenta como um *latifúndio do saber*. Por isso, é possível compreendermos como se faz significativo a ADQ/UFPA (Quilombinho) dentro da universidade, por ser a luta contra as cercas do conhecimento que legitima o exclusivismo de uma intelectualidade acadêmica.

Diante do exposto, ao chegarem à universidade, além de desestruturar a exclusividade acadêmica com a ocupação do *latifúndio do saber*, os/as discentes quilombolas também a desestruturaram com a afirmação de que há outros territórios como o “Quilombinho” que também são formativos. Visto isto, ao chegarem ao espaço universitário, criam seus espaços formativos como podemos refletir junto à (ABUÍ, 2021):

*Assim, logo no começo, quando a gente percebeu que outras pessoas passaram, da minha comunidade que passaram junto comigo, enfim, tivemos algumas reuniões logo no começo, onde os estudantes colocavam as dificuldades que tinham, era um espaço de formação que a gente tinha pra debater e traçar alguns objetivos, algumas metas, logo no começo. Aí depois que a gente contou com essas parcerias,*

*ai a gente já ampliou, já alguns professores ajudaram, ai a gente começou a fazer, no caso a associação.*

Com a narrativa de (ABUÍ, 2021) identificamos que, diante da apropriação histórica dos processos pedagógicos, das políticas institucionais e do território (universidade) por parte de um grupo específico (branco e elitista), os/as discentes quilombolas lutam por esse espaço como lutam pelo direito a terra, e na luta vivenciam processos educativos, uma vez que:

*É pedagógico que resistam aos currículos, às instituições da ciência moderna tão cercadas com a mesma lógica política com que lutam contra as cercas da propriedade privada do agronegócio, que aproximem as lutas pela reforma agrária com as lutas pela reforma educacional. Que articulem as lutas pelo direito a terra, e a vida com o direito ao conhecimento, à escola, à universidade (ARROYO, 2014, p. 33).*

Deste modo, podemos identificar no coletivo ADQ/UFPA (Quilombinho) a circulação de saberes que os/as discentes quilombolas trazem das comunidades, os saberes acadêmicos que trazem de seus cursos e os forjados na militância dentro da universidade.

Ao chegarem ao espaço acadêmico, os/as discentes trazem consigo suas comunidades, suas histórias, imaginários, religiosidades, costumes, festividades, filosofias, culinárias, artes e princípios, constituindo uma rede pedagógica de compartilhamento de saberes, os quais também são refletidos em diálogo com os saberes acadêmicos.

Durante a pesquisa na associação, no dia 01 de outubro de 2019, foi possível observar como o coletivo se ajuda. Neste dia, um discente quilombola do curso de Engenharia Civil estava com dificuldades em um trabalho acadêmico, então outro estudante quilombola do curso de Arquitetura o ajudou trazendo suas realidades no quilombo, sobre as construções de casas na comunidade quilombola. Ao se proporcionar um diálogo dos saberes da comunidade com os conteúdos acadêmicos, nos deparamos com uma característica do conhecimento, o de ser localizado, mesmo que tentem negá-lo. Mediante o exposto e em diálogo com os/as interlocutores/as, fica evidente não só a circulação dos saberes das comunidades e os acadêmicos, mas o diálogo entre eles, dado que em coletividade os/as discentes constroem juntos/as um caminhar solidário e de perseverança, como podemos refletir com (GENIPAÚBA, 2021):

*Ao implantar um quilombo naquele lugar, naquele espaço, naquela sala traz para nós essa resistência e aquele é um lugar que está marcando, onde nós dizemos: olha, aqui é o nosso território e estamos aqui com as nossas experiências, estamos dividindo aquilo que a gente tem, compartilhando um conhecimento que outro que já está mais tempo e mais adiantado possa ajudar.*

A partir de suas realidades, da cultura e valores como a solidariedade, o coletivo traz como aprendizado para o pensamento pedagógico uma educação insurgente em Outros critérios de inteligibilidade, cujos saberes podem ser refletidos em diálogo com os conhecimentos estudados nos cursos, pois não se trata em negar ou hierarquizar o conhecimento, mas dialogar criticamente em busca de caminhos em direção a um espaço acadêmico democrático, antirracista e de fato inclusivo.

Junto com os saberes das comunidades, de suas ancestralidades e os acadêmicos, no coletivo ADQ/UFPA encontramos o diálogo destes com as pedagogias insurgentes da militância na universidade. Assim, na resistência e reexistência, notamos no coletivo “práticas de saber-se e afirma-se resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização” (ARROYO, 2014, p. 14). A partir dos princípios da coletividade, solidariedade, respeito e perseverança forjados nas vivências que trazem de suas realidades, das lutas contra a escravidão, por suas terras, suas culturas e identidades, na ADQ/UFPA insurgem pedagogias de resistências que em dimensões políticas, éticas, estéticas e ontológicas vão ressignificando as existências dos/as discentes quilombolas dentro da universidade, ressignificando a forma como foram pensados/as ou de não serem pensados/as neste e para este espaço do saber.

Diante disto, além de um espaço formativo, o coletivo ADQ/UFPA se configura também em um espaço de uma sociabilidade Outra, na qual em meio as diferentes culturas dos territórios, mas ao adentrarem a universidade passam a vivenciar o mesmo contexto de luta, opressões, como também de conquistas e aprendizagens. Sendo assim, podemos perceber na associação que os/as discentes formam uma nova família, a família ADQ, que e em meio às contradições, lutam em defesa do coletivo e resistem juntos dentro da universidade como nos diz (MANGUEIRAS, 2020) “a ADQ representa a união e a luta em conjunto por mais garantia de direitos em defesa dos nossos povos negros e quilombola dentro e fora do quilombo, resumindo é minha segunda casa”.

Portanto, na ADQ/UFPA se constrói uma sociabilidade marcada por memórias coletivas das comunidades dos/as discentes quilombolas e as construídas a partir da vivência na associação. Deste modo, em uma sociabilidade Outra, as suas memórias são transmitidas, construídas e vivenciadas afetivamente, pois os/as discentes quilombolas encontram na associação um espaço em que reafirmam a presença do coletivo na universidade, uma vez que “opondo-se à mais legítima das memórias coletivas, a memória nacional, essas lembranças

são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e/ou política” (POLLACK, 1989, p. 8).

Logo, neste contexto de pandemia foi possível revisitar a ADQ/UFPA a partir das memórias coletivas compartilhadas pelos/as interlocutores/as nos momentos de entrevista dialógica, memórias que nos mostram que na associação encontramos uma sociabilidade também marcada por afetividade, pois diante de um contexto novo e estranho que a universidade representa para os/as calouros/as quilombolas, a ADQ/UFPA vem ser um espaço de acolhimento, familiar, por ser o “Quilombinho”. Porém, é importante registrar que diante do contexto pandêmico de Covid-19, no qual uma das principais estratégias de combate ao vírus tem sido o isolamento, um questionamento surgiu na pesquisa: o coletivo ADQ/UFPA se individualizou?

Com as entrevistas dialógicas aprendemos que a sociabilidade vivenciada na associação é maior do que o distanciamento social. É evidente que estar junto é fundamental para as populações quilombolas, mas a partir de seus princípios se constrói uma sociabilidade afetiva no sentido de compromisso ético-político com o/a outro/a, entendendo que as demandas do/a outro/a, não são apenas do/a outro/a, mas de todos/as, como nos diz (MACAPAZINHO, 2021):

*A gente sente as nossas dores, a gente compartilha elas e consegue se ajudar. Muitos casos que acontecem, a gente tem mais força na universidade por estar organizado enquanto associação. A gente vê assim, Ingrid, não é só os estudantes, mas é toda uma família, toda uma comunidade, às vezes tem uma pessoa, mas representa toda uma comunidade, todo um povo, a luta é muito maior.*

Visto isto, em meio à afetividade como compromisso ético-político, podemos dizer que na pandemia o coletivo se fortaleceu diante dos antigos e novos enfrentamentos, como foi possível acompanhar. Um primeiro ponto que destacamos das ações do coletivo neste contexto de Covid-19 é voltado para a saúde emocional/psicológica, pois segundo (GENIPAÚBA, 2021):

*Muitos dos nossos adoeceram com problemas psicológicos e também nós fizemos uma ação junto à universidade, com alguns alunos que têm esse conhecimento, com professoras que dão aula na área da psicologia, para tentar fazer esses atendimentos remotos, psicológico, para os alunos e familiares e aí a gente vem trabalhando isso, o trabalho da ADQ não parou.*

Assim, como a saúde emocional/psicológica dos/as discentes quilombolas vem sendo uma demanda de frente de trabalho da ADQ/UFPA no contexto pandêmico, destaca-se também suas ações em relação à saúde física dos/as estudantes quilombolas na campanha de vacinação contra a Covid-19 para estudantes quilombolas que moram em Belém, como mostra a imagem a seguir:

#### IMAGEM 06 – CAMPANHA DE VACINAÇÃO (COVID-19)



Foto: ASSOCIAÇÃO DOS DISCENTES QUILOMBOLAS, 2021.

Outro ponto importante a se destacar, é a articulação que a associação vem realizando pela luta contra cortes de bolsas para os/as discentes quilombolas neste período pandêmico e de ataque do Governo Federal às universidades federais e às políticas de inclusão e permanência de discentes indígenas e quilombolas como nos diz (MACAPAZINHO, 2021):

*Esse governo nos prejudica muito, alguns decretos com os bolsistas, algumas coisas estão mudando em relação à bolsa, mas a gente tá na luta, e que não é só dentro da universidade como estudante, mas em uma dimensão nacional. Por isso que assim, a ADQ tem um papel fundamental pra essa luta, porque pessoas são enviadas em atos políticos até mesmo em Brasília pra representar a classe dos estudantes quilombolas.*

Notamos que os ataques aos/as discentes quilombolas aumentaram no contexto pandêmico, mas diante disto, a afetividade como compromisso ético-político continua viva no coletivo ADQ/UFPA. Outro significativo movimento da ADQ/UFPA neste contexto foi em relação ao Processo Seletivo Especial (PSE – Quilombola/21), no qual o coletivo lutou pela realização do processo, e pela inclusão de aplicação da prova também em Abaetetuba e Soure, assim:

A Coordenação Executiva da Associação dos Discentes Quilombolas da UFPA informa que após diálogos com a Instituição foi aprovado na reunião do CONSEPE desta tarde, 06/07, o EDITAL que versa sobre o Processo Seletivo Especial para ingresso de indígenas e quilombolas na UFPA.

Nossa participação no CONSEPE oportunizou a defesa intransigente pela ampliação dos locais de aplicação de prova, na qual tivemos uma significativa vitória na inclusão de Abaetetuba e Soure que não estavam na minuta proposta.

Temos ciência dos tempos em que vivemos, bem como que nossas comunidades já receberam a primeira e/ou a segunda dose da vacina contra a COVID-19. Nosso compromisso maior é com a VIDA de nosso povo, e a Luta é necessária para garantir uma existência minimamente digna.

O acesso de nossos Discentes à Universidade se faz essencial para fortalecimento de nossa resistência (ASSOCIAÇÃO DOS DISCENTES QUILOMBOLAS, 2021).

Diante do exposto, percebemos na ADQ/UFPA uma sociabilidade que nos aponta ao compartilhamento, construção e vivência de memórias coletivas e à afetividade como ato político que fortalecem a luta quilombola, por isso:

*A pandemia só vem intensificar o que já existia, tanto pro lado bom como pro lado ruim. Então assim, a gente acabou se aproximando ainda mais pelas redes sociais, nos grupo de WhatsApp os estudantes sempre colocam suas dificuldades. Então a gente já era unido, só veio aumentar (ABUI, 2021).*

Porém, não podemos ser românticos em pensar que não há contradições na associação, por exemplo, em relação à representação que a universidade tem para muitos estudantes.

Como vem sendo refletido nesta pesquisa, a universidade vem se constituindo como o espaço de validação e de transmissão do conhecimento verdadeiro, sendo o legítimo espaço de ensino. Assim, foi possível perceber que para alguns/as estudantes quilombolas, a universidade representa um espaço de capacitação para um “conhecimento superior” e isso se dá pela lógica moderna/colonial/capitalista presente em seu paradigma, que se reproduz no imaginário social, visto que:

*A exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da atividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social [...] (SANTOS, 1977, p. 193).*

Deste modo, podemos compreender que a lógica moderna/colonial/capitalista da universidade é um imaginário estruturado na sociedade a ser questionado e desconstruído, quem sabe começando com o termo “Ensino Superior”?

Outro ponto de contradição está relacionado ao que os/as interlocutores/as relataram nas entrevistas dialógicas a respeito da ausência de muitos estudantes quilombolas na luta e atividades do coletivo ADQ/UFPA.

A universidade apresenta um total de 1.043 discentes quilombolas de diferentes municípios do Pará, matriculados/as do ano de 2013 a 2018, porém quando analisamos os relatórios da ADQ (2019), o número dos/as estudantes associados/as é inferior, o que nos chama atenção na pesquisa, dado que a associação é uma representação de luta dos/as estudantes quilombolas na UFPA e para ser associado/a só precisa ser quilombola estudante da UFPA e fazer o cadastro na associação, logo, por que um número menor de associados/as?

Tal questionamento se fez presente no decorrer da pesquisa, porém infelizmente, por conta da pandemia, não foi possível nos anos de 2020 e 2021 estar (presencialmente) com o coletivo ADQ/UFPA. Visto isto, não aprofundamos na problematização dessa contradição, mas com participações (virtualmente) em reuniões com a ADQ/UFPA, em 2021, sobre o PSE-quilombola/2021, foi possível perceber que na inscrição dos/as estudantes quilombolas no processo seletivo se pede a Declaração de Pertencimento Étnico, a qual a ADQ/UFPA apresentou duas opções de modelo (ANEXO – A) e (ANEXO – B) com duas possibilidades, a primeira do/a candidato/a ser quilombola morador/a da comunidade e com vínculos de atuação ou, a segunda possibilidade que é do/a candidato/a ter vínculos sanguíneos, mas não ser morador/a e não possuir vínculos de atuação em comunidade quilombola.

É certo que não é possível afirmar, nos limites desta pesquisa, que tal contradição no engajamento de estudantes quilombolas na universidade seja justificada por essas duas possibilidades de acesso à universidade, no entanto, podemos levantar o seguinte questionamento: Seriam os/as estudantes que não possuem vivência e atuação político-social nas comunidades quilombolas os/as que não são associados/as à ADQ/UFPA? Teríamos aqui um desafio para a associação, a formação política dos/as quilombolas na universidade?

Mesmo não se trazendo reflexões mais profundas sobre tal contradição, porém a partir destes questionamentos podemos alimentar debates e pesquisas futuras. O que consideramos importante de se destacar é que, o fato de encontrarmos contradições no coletivo ADQ/UFPA não anula suas vivências de militância, pois, por meio das experiências nos movimentos, que também são pedagógicos, os paradigmas coloniais vêm sendo desconstruído, como diz (ABUÍ, 2021) *“a gente só vai se percebendo e se desconstruindo aos poucos, porque são coisas muito assim, desse eurocentrismo que foi colocado pra gente”*.

Visto isto, podemos compreender que as contradições não anulam os movimentos de resistências, dado que na militância, as contradições se apresentam como desafios a serem problematizados e superados. Neste sentido, aprendemos com os coletivos sociais, que as contradições não anulam as vivências *decoloniais*, não sendo diferente na ADQ/UFPA.

Quando falamos em *decolonialidade*, destacamos aqui os movimentos de denúncias de *colonialidades* e anúncios Outros de ser, saber, sentir e viver dos povos não pensados, não reconhecidos pela lógica moderna/colonial, a exemplo as populações quilombolas. Segundo Mota Neto (2016, p. 63) “[...] a perspectiva decolonial procura entender as heranças coloniais com base em uma visão integrada e não dicotômica de mundo, articulando permanentemente cultura e economia, bem como as categorias de classe social, raça e gênero”.

A partir da rede modernidade/colonialidade, autores e autoras vêm, desde o final dos anos 90, defendendo a urgência de uma segunda descolonização, que não se limita em uma emancipação meramente territorial, jurídico-político, mas que abarque a economia, a ciência, a estética, a raça, o gênero, as sociabilidades e a educação.

Mediante a isto se compreende que não é possível tal descolonização sem as vítimas da lógica moderna/colonial, os/as quais propõem a partir de seus conhecimentos “[...] uma lógica de pensar diferente, que considere e inclua a densa trama histórica e simbólica que está implicada em tais conhecimentos subalternos” (MOTA NETO, 2016, p. 62).

Assim, nos aponta Mignolo (2017), que muitos movimentos sociais atuais têm sido responsáveis pela transformação da *geopolítica do conhecimento* (hegemônico) na medida em que produzem seus pensamentos de fronteira, por isso que, ao falar em vivências *decoloniais*, não se pode deixar de lado as problematizações a partir da prática, do cotidiano, o que notamos nos movimentos de denúncia e anúncio da/na ADQ/UFPA, uma vez que ao entrarem na universidade, os/as discentes quilombolas enfrentam as diferentes manifestações da herança colonial, e em energia de descontentamento buscam combatê-la, por exemplo, os racismos.

Desta maneira, com seus pensamentos fronteiriços e seus corpos de fronteira, os/as estudantes veem *aquilombando* cada vez mais a universidade, como nos leva a reflexão (GENIPAÚBA, 2021) “*é aquela história, primeiro a gente fugia por questão de sobrevivência, agora a gente não pode fugir, a gente precisa enfrentar os nossos inimigos e contestar cientificamente e contestar através do conhecimento*”.

Neste sentido, percebemos que o coletivo ADQ/UFPA não se contenta com a *episteme* moderna/colonial/patriarcal/capitalista/capacitista da universidade, e em movimentos de

resistência e reexistência buscam desobedecer à lógica epistêmica presente no paradigma acadêmico (o pensar ciência e educação), ao trazerem em suas culturais no “Vadião”, nos atos políticos, nas programações do “Dia da Consciência Negra”, nas reuniões com a gestão universitária (reitoria), nas formações na associação, nos seus eventos acadêmicos e produções de pesquisa as suas sabedorias ancestrais, seus direitos, suas oralidades, suas musicalidades, suas memórias coletivas, como também suas lutas dentro e fora da universidade e suas *feridas coloniais*.

Quando falamos em *ferida colonial* em Mignolo (2017), refere-se às consequências psicológicas e físicas do racismo, e aqui destaco, seja o estrutural, epistêmico e institucional. Logo, em diálogo com os/as interlocutores/as foi possível compartilharmos violências do racismo dentro da universidade que abriram feridas em suas existências como nos faz refletir (MACAPAZINHO, 2021):

*Eu não cheguei a esse ponto, mas pela convivência e com muitos encaminhamentos dos meus amigos quilombolas, foi esse, procuraram ajuda psicológica, porque é um choque emocional. E na verdade eu penso assim, afeta completamente a mentalidade da pessoa, por exemplo, muda a partir do momento que começa a pensar naquela situação, muda dentro de casa, não consegue ter a produtividade dentro da universidade e se não tiver um acompanhamento psicológico, aí você se perde.*

No entanto, em coletivo, os/as discentes quilombolas seguem, a partir de suas *feridas coloniais*, construindo vivências *decoloniais*, não por uma *visão de mundo*, mas *sensibilidade de mundo*, pois Penna (2009 p. 20) utiliza “[...] a expressão “sensibilidade de mundo” no lugar de “visão do mundo” porque o conceito de “visão” é privilegiado na epistemologia ocidental. Ao sê-lo, bloqueou os afetos e os campos sensoriais, um só dos quais é a visão”.

Deste modo, na ADQ/UFPA, o coletivo nos aponta para vivências *decoloniais*, sociabilidade e pedagogias Outras a partir de seus pensamentos de fronteira e *sensibilidade de mundo*.

## 5. PEDAGOGIAS *DECOLONIAIS* DA MILITÂNCIA NA UNIVERSIDADE: *CORAZONANDO* E APRENDENDO COM O COLETIVO DE DISCENTES QUILOMBOLAS

Os movimentos sociais em sua diversidade de fronteiras coincidem em destacar como o aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material. Por sua humanização. Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto por meio da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como têm se agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra, pelo trabalho ou pela inserção na cidade. Por outro projeto de sociedade, de cidade e de campo por outras relações sociais de produção. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que têm as lutas pela das condições de vida nos processos de formação. Relembrem as teorias pedagógicas quão determinantes são, as condições de sobrevivência no constituir-nos seres humanos, culturais, éticos, identitários. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana.

(ARROYO, 2014, p. 81)

Nesta seção buscamos refletir sobre os princípios que movem os/as discentes quilombolas em organização coletiva (ADQ/UFPA) e que em militância se constituem em pedagogias, as quais são reconhecidas como *decoloniais*. Assim, em dimensões estéticas, éticas, políticas e ontológicas, são pedagogias que nos ensinam em direção à humanização. Diante disto, a partir de suas pedagogias, reconhecemos os/as discentes quilombolas (ADQ/UFPA) como “intelectuais da militância”, que em *escrevivências* denunciam as vivências de *colonialidades* e anunciam saberes Outros, processos formativos Outros, logo, um projeto de uma universidade Outra que seja democrática, dialógica e antirracista (*decolonial*).

### 5.1. As pedagogias *decoloniais* e os/as intelectuais da militância

É possível encontrarmos no campo da educação conflitos acerca da categoria pedagogia, uma vez que, “o termo pedagogia tem sido usado com enorme variação de significado, desde abranger uma teoria educacional até traduzir uma prática particular de ensino” (GATTI, 2012, p. 16). Logo, questiona-se: pedagogia limita-se a uma teoria ou a uma prática? As variações acerca do termo trazem superficialidades ou/e incompreensões para o debate, por conseguinte, a questão conceitual e epistêmica têm sido problemáticas pertinentes em pesquisa educacional, no entanto, não se pretende neste estudo refletir

profundamente sobre tais problemáticas, mas localizar a compreensão que partimos de pedagogia (conceito e epistemologia *decolonial*).

Quando falamos em pedagogias *decoloniais*, falamos em horizontes Outros de saber, sentir e viver, nas quais se questiona a modernidade/colonialidade e se anuncia processos Outros de construção de um (re)pensamento crítico que parta das histórias, lutas, experiências, e subjetividades do/a Outro/a pensado/a como “não-ser” pela lógica moderna/colonial, assim, abrindo caminhos Outros como estratégia de resistência e reexistência.

Deste modo, falar em pedagogias *decoloniais*, é transcender a razão hegemônica de educação (saberes, valores e significados eurocêntricos) e ir ao encontro de educações da vida, das lutas, insurgentes das *feridas coloniais*, dos pensamentos de fronteira forjados na militância, ou seja, da experiência, visto que:

*Tem um princípio que diz que a gente aprende muito mais pelo exemplo, do que pelas palavras. Quando a gente leva isso pra prática, a gente tá levando um ensinamento, tá levando conhecimento, e é um conhecimento que vai se perpetuar pra vida. A gente tenta fazer isso. Assim, a ADQ é um espaço de ensino, é um espaço de conhecimento, é um espaço de cultura, é um espaço de exemplo (GENIPAÚBA, 2021).*

Mediante a isto, podemos perceber com o coletivo ADQ/UFPA que pelo exemplo de luta, resistência e reexistência militante de seus antepassados, o coletivo segue, em outro território de disputa (a universidade), vivenciando processos educativos em um movimento de repolitização e ressignificação de princípios, visto que “[...] em ações e movimentos, ao trazerem suas críticas a esses princípios e significados históricos, apontam para sua ressignificação” (ARROYO, 2014, p. 317). Logo, são processos educativos com os quais temos muito que aprender.

Ao partir das vivências e aprendizagens na/com ADQ/UFPA, compreendemos que os movimentos sociais também são formativos, visto que são movimentos de insurgência de pedagogias *decoloniais* da militância, pois as pedagogias *decoloniais*, além de serem pedagogias de resistência são também de reexistência, já que são voltadas à construção de novos horizontes de humanização que reconhecem Outras alteridades além das suas. Logo, “são pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizontes e intenção decoloniais” (MOTA NETO, 2016, p. 319).

Diante de tal compreensão, em diálogo com os/as interlocutores/as da pesquisa, refletimos sobre as categorias “*decolonialidade*” e “pedagogias *decoloniais*” em relação ao

coletivo ADQ/UFGA, e entendemos que para os/as interlocutores/as não são categorias “estranhas”, mas que se aproximam com os movimentos de construção e desconstrução do coletivo na universidade como vemos na fala a seguir:

*[...] Mas assim, é exatamente esse processo que a gente tá fazendo hoje, um processo ao contrário de construir novamente, mas porque se constrói? Porque no passado se passou por aquele processo da colonização, e hoje vem esse novo contexto de decolonização como você tá falando (MACAPAZINHO, 2021).*

Sendo assim, os/as discentes quilombolas, ao chegarem à universidade e se depararem com os racismos, desigualdades e exclusões, redirecionam seus princípios (aprendidos nas comunidades) em prol da militância no espaço acadêmico, vivenciando-os em resistência e reexistência.

*Assim, a militância, a gente já leva, não é só dentro da universidade, meio que a gente entra na universidade e a gente leva, a gente continua, muda um pouco a didática, digamos assim, a forma, porque tá no ambiente acadêmico, então algumas coisas a gente modifica, certa forma, no sentido de se organizar, métodos de se organizar e vem mudando né, sendo que as militâncias que a gente faz nas comunidades, elas são diferentes da militância na universidade (MACAPAZINHO, 2021).*

Em razão da vivência de seus princípios como o da coletividade se identifica na ADQ/UFGA a insurgência de pedagogias, que junto aos interlocutores/as compreendemos que podem ser reconhecidas como *decoloniais*, que questionam e (re)pensam a universidade como: os currículos, metodologias de ensino, processos avaliativos, as políticas institucionais (por exemplo as ações afirmativas) e os espaços internos (centros acadêmicos, diretório estudantil, os cursos de graduação e pós-graduação, outros).

Nesse sentido, não é difícil de compreender o histórico de conquistas que o coletivo vem construindo desde 2016 na UFGA, ao enfrentar lutas por políticas de acesso e permanências dos/as estudantes quilombolas, e ao reivindicar suas presenças nos diferentes espaços da universidade. Histórico este que também é pedagógico. Diante do exposto, podemos perceber como o coletivo ADQ/UFGA vem construindo, a partir de seus princípios, pedagogias *decoloniais*, porém, podemos questionar: que pedagogias são essas?

Quando falamos, na seção anterior, sobre os princípios identificados na/da ADQ/UFGA destacamos: coletividade, solidariedade, respeito e perseverança, os quais, ao serem vivenciados na luta diária do coletivo ganham uma dimensão também pedagógica, sendo assim, assumindo-se nesta pesquisa os termos “Pedagogia da coletividade”, “Pedagogia

da solidariedade”, “Pedagogia do respeito” e “Pedagogia da perseverança”, as quais nos ensinam à humanização e a pensarmos em modos Outros de educação formal (escolar e acadêmica).

Em *corazonamiento* com os/as interlocutores/as pude muitas vezes me questionar, enquanto educadora/pesquisadora, o que aprender com esses princípios? Diante dos princípios que a sociedade vem exercendo, por exemplo, o da solidariedade, o que aprender com suas repolitizações? O que aprender com as ressignificações desses princípios diante dos embates no contexto acadêmico? O que esses princípios têm a dizer às pedagogias tradicionais? Tal exercício também foi vivenciado pelos/as interlocutores/as sobre suas práticas de militância a partir de suas memórias e oralidades nas entrevistas dialógicas, que provocaram suas reflexões, como podemos perceber na fala de (MACAPAZINHO, 2021):

*A tua pesquisa nos ajuda a refletir, porque a gente fica dentro do movimento e às vezes não reflete muito do processo que tá acontecendo, no sentido de que, se a gente pensar um pouco melhor, a gente consegue contar uma narrativa de uma história, a nossa própria história.*

Mediante a isto, sem pretensões de esgotar o debate, buscamos refletir (pesquisadora e interlocutores/as) sobre o que, pedagogicamente, tais princípios têm a ensinar ao que temos hoje como processos educativos e ideais de educação.

Quando falamos em educação no Brasil, seja qual for o nível, é incontestável detectar os limites e contradições na relação como a qual é pensada legalmente e como se dá na prática.

Nas Leis e Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9.394/1996) diz no Art. 3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;”. Porém, infelizmente o que vemos no cenário educacional são as condições de desigualdades no acesso e permanência na vida escolar, pois os currículos são excludentes, os processos avaliativos se fazem, na maioria das vezes, apenas de maneira quantitativa e os diferentes contextos e condições de estudos dos educandos e educandas são desconsiderados.

Deste modo, podemos questionar, já que a LDB (1996) tem por princípio de educação promovê-la respeitando a igualdade, por que na prática tal igualdade não passa de uma categoria teórica ou Legal? Dentre outras explicações, podemos dizer que a base dessa dualidade na educação se dá a partir da visão mercadológica, tecnicista, que privilegia o

individualismo e a meritocracia na busca, por meio da educação, da “modernidade” para a sociedade e para o país.

No entanto, ao se fazer um exercício ontológico, podemos questionar, será que essa modernidade é tão benéfica, ou traz em seu lado oculto o fortalecimento da lógica do capital, ao desconsiderar projetos Outros de sociedade? Será que avançar seria produzir visando o capital, ou produtividade seria ter pensamentos e intervenções coletivas e criativas a partir dos muitos e diferentes saberes que coexistem na sociedade?

Em Santos (2004) nota-se que vivemos em uma sociedade dominante que traz uma monocultura das temporalidades e das produtividades a partir da lógica moderna ocidental, assim se colonializa o tempo e a ação produtiva fomentando cada vez mais as relações capitalistas. Logo, o tempo deixa de ter sua concepção temporal própria, que consiste nas práticas culturais e sociabilidades de cada população, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos/as, trabalhadores/as rurais etc., dado que:

[...] a ideia de que o tempo linear é uma entre muitas concepções do tempo e de que, se tomarmos o mundo como nossa unidade de análise, não é sequer a concepção mais praticada. O domínio do tempo linear não resulta da sua primazia enquanto concepção temporal, mas da primazia da modernidade ocidental que o adaptou como seu (SANTOS, 2004, p. 791).

Visto isto, o tempo é mercantilizado, pois a lógica é a busca do avanço, do tecnológico, desconsiderando possibilidades Outras de tempo e possibilidades Outras de processos pedagógicos coletivos, dialógicos e de *ecologia das temporalidades* (SANTOS, 2004). Assim, como estratégia de dinamizar o tempo em prol de uma educação mecânica e *bancária* (FREIRE, 2013) se tem por objetivo formar seres humanos qualificados para o mercado, e em contrapartida negligenciar o pensar crítico e contextualizado.

Logo, os modelos de educação que são imperantes em nossas escolas e universidades são modelos que seguem uma lógica individualista/meritocrata, e isso se faz evidente em nossas dificuldades de realizar em nossos processos educacionais trabalhos coletivos, experiências de aprendizagens dialógicas, visto que “nessa cultura político-pedagógica as passagens de margem serão condicionadas. Só passam aqueles que se esforçam por sair do polo negativo, que fizerem um percurso exitoso” (ARROYO, 2014, p. 41). Deste modo, só sai da irracionalidade, do atraso, os/as que “merecem”, os/as que buscam com êxito, sendo processos educativos que negam os coletivos e negam as relações coletivas de aprendizagem.

No contexto pandêmico de Covid-19, tal individualismo ficou mais evidente com o ensino remoto, o qual desconsiderou, ou farisaicamente considerou os contextos das populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas e de todos/as que encontram limitações, pois *“as dificuldades são tremendas, principalmente agora em processo de pandemia, com aulas remotas, e a dificuldade de internet, dificuldade de equipamentos”* (GENIPAÚBA, 2021).

Em contrapartida, quando falamos em uma “Pedagogia da coletividade” nos deparamos com uma educação que se faz em coletivo, em diálogo, em reciprocidade. Assim, destacamos duas características, que são: horizontalidade e contextualidade.

A “Pedagogia da coletividade” se faz e ensina para as pedagogias tradicionais uma educação horizontal, pelo fato de, ao mesmo tempo, que os sujeitos da ação educativa se educam, também aprende em diálogo, ao contrário da educação verticalizada que dicotomiza e individualiza os sujeitos da ação educativa em educador/a e educandos/as. Diante disto, com a “Pedagogia da coletividade” se compreende que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2013, p. 95).

Outra característica da “Pedagogia da coletividade” que se faz e ensina às pedagogias tradicionais é de ser contextual, de partir do contexto existencial dos sujeitos da ação educativa, ao compreender que sem hierarquias, o objeto cognoscível não é propriedade de uns a ser depositado em outros/as, mas é o que mediatiza a reflexão, problematização e aprendizagens de todos/as os/as participantes ativos/as do processo educativo, o que podemos perceber com as vivências de militância da/na ADQ/UFPA, que criam suas pedagogias de resistência justos/as, fortalecendo o coletivo em suas lutas, dado que *“ela representa assim, um escudo pra gente e uma arma também, porque através dela a gente também consegue, já conseguiu e vai conseguir muitos direitos”* (MACAPAZINHO, 2020). Como também, reafirmando que não são indolentes, inferiores, sem consciência, mas que em coletivo criam e aprendem, sem dicotomizar, as estratégias de enfrentamento diante das tentativas de subalternizações, bem como criam e aprendem estratégias de negociação em favor de suas conquistas, um exemplo foi o Processo Seletivo Especial – (PSE Quilombola/2021), no qual o coletivo lutou e em negociações conseguiram a inclusão dos polos Abaetetuba e Soure para aplicação de prova, porém, perderam o polo de Castanhal, pois:

*Infelizmente a gente perde alguma coisa, mas a gente tem uma conquista maior e aí é exatamente isso, vai ser uma negociação, de qualquer forma a gente precisa tá esperto, perde uma coisa pra ganhar outras maiores. E esse é o processo que a*

*gente passa, de abrir mão de detalhes pra que se alcance algo mais benéfico, maior pra gente, pra todos nós (MACAPAZINHO, 2021).*

Portanto, nos mostram a partir de suas vivências de luta na universidade, que criam, aprendem e ensinam que de fato ninguém educa ninguém, mas nos educamos, nos fazemos, enquanto *ser mais*, em coletividade (FREIRE, 2013) e que esses movimentos de criar-aprender-ensinar não se dão isoladamente ou hierarquicamente, mas, ao mesmo tempo que se cria, se aprende e ensina, visto que quando se aprende, se ensina e cria e quando se ensina, se cria e aprende.

Da mesma maneira que o princípio da coletividade vivenciado pelo coletivo ADQ/UFPA traz uma dimensão pedagógica, também falamos nesta pesquisa em uma “Pedagogia da solidariedade”, na qual destacamos duas características: ser histórica e amorosa.

O fato de ser histórica está na reflexão que o coletivo nos provoca, de que solidariedade é uma construção coletiva, todos/as são agentes ativos no processo, posto que em seus enfrentamentos na universidade, constroem suas histórias de lutas e conquistas. Ao trazer tal reflexão para o âmbito pedagógico, entende-se que os/as discentes quilombolas também se formam, se educam em solidariedade, o que podemos dizer que a partir de uma “Pedagogia da solidariedade” nos provocam a pensarmos em nossos modelos pedagógicos tradicionais, que ao invés de serem processos educativos solitários, por que não solidários? Nos quais a educação não se faça assistencialista, *bancária*<sup>24</sup> (FREIRE, 2013), uma doação, contudo, uma educação em que todos/as agentes (educadores/as-educandos/as e educandos/as-educadores/as) se fazem ativos da ação educativa como sujeitos históricos, uma vez que “a essência humana existencia-se, autodesvelando-se como histórica” (FREIRE, 2013, p. 25).

Por meio das lutas da/na ADQ/UFPA foi possível identificar, em suas experiências pedagógicas, o reconhecimento de nossa condição ontológica de seres históricos, ao buscarem em seus debates dialogarem sem perder a dimensão de tal condição. Desta forma, na ADQ segundo (MACAPAZINHO, 2021) “*buscamos uma melhor didática pra tá descrevendo uma problemática e aí no caso essas pessoas não são referência apenas por ter um diálogo pra contribuir, mas porque elas são da vivência mesmo*”, ou seja, constroem um caminhar Outro.

Outra característica a se destacar de uma “Pedagogia da solidariedade” é a amorosidade, dado que nas atividades da/na ADQ/UFPA identifica-se, em suas reivindicações

---

<sup>24</sup> Corresponde segundo Freire na obra Pedagogia do Oprimido, em uma educação que deposita nos educandos/as os conteúdos da ação educativa.

e conquistas, a prioridade de ser sempre a luta em prol do coletivo, afinal “[...] o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa” (FREIRE, 2013, p. 111).

Em razão disto, a vivência amorosa como compromisso ético-político presente nas experiências da/na ADQ/UFPA, traz provocações para as pedagogias tradicionais, no sentido de refletirmos em nossas práticas educativas. O/a Professor/a não é o/a detentor/a do saber e os/as estudantes aqueles/as que irão receber a doação desse saber, pelo contrário, juntos/as comprometidos/as se formam, se educam e (re)criam o mundo, solidários entre si, e isso só é possível em amor.

Tal compromisso ético-político, possível de se encontrar entre os/as discentes quilombolas na associação, nos leva a pensarmos em uma “Pedagogia do respeito”, na qual parte da compreensão de que não se pode lutar pela humanização, por causas libertadoras em detrimento do Outro/a, ou seja, não se pode *ser mais* se o Outro/a for *ser menos*. Assim, destacamos duas características da “Pedagogia do respeito”: a humildade e a comunicação.

Quando se fala em respeito no coletivo ADQ/UFPA, percebe-se a busca de uma relação horizontal, na qual denunciam a arrogância epistêmica, institucional (universidade) e das relações interpessoais que marca (também) a história das populações quilombolas. A partir das *colonialidades* (ser, saber, poder, gênero), nos deparamos com a irracionalidade de negação do/a Outro/a em sua integralidade. Entretanto, percebemos de acordo com o interlocutor (*GENIPAÚBA, 2021*):

*Nosso grande problema está aí, por exemplo, ser doutor no Direito, mas ser um ignorante, ter todas essas características, ele conhece o Direito, mas não conhece o ensino, isso é diferente. [...] Nós queremos com que a sociedade conheça que somos diferentes, que temos perspectivas, temos necessidades, que somos defensores da natureza, e nossa pauta vai ser sempre essa. Então é fazer o caminho inverso, algo que a sociedade, o mercado nega, mas nós como conhecedores daquilo que nós temos vamos conciliar o pensamento do ensino científico com o conhecimento tradicional.*

Com o coletivo aprendemos que não nos fazemos e educamos em arrogância, mas em respeito à integralidade do/a Outro/a. Logo, ao se respeitar as integralidades, destacamos a segunda característica da “Pedagogia do respeito”, a comunicação, dado que o respeito não se dá no silêncio, contudo, na pronúncia, na palavra. Neste sentido, com a “Pedagogia do respeito” podemos questionar as pedagogias tradicionais: “Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço *outros eu?*” (FREIRE, 2013, p. 111).

A partir das experiências de resistência e reexistência da/na ADQ/UFPA, que também são formativas, nos fazem pensar em processos pedagógicos respeitosos, ou seja, reconhecendo as nossas inconclusões e completudes na relação com o/a Outro/a, bem como, a importância da comunicação em sua dimensão problematizadora, e não comunicados. Uma educação na qual todos/as caminham juntos/as em humanização, na busca de *ser mais*, em esperança.

Em uma sociedade que segue a lógica “a esperança é a última que morre”, com os/as discentes quilombolas da ADQ/UFPA aprendemos que sonhar não é um simples esperar, mas perseverar em meio às negações e dificuldades. “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2013, p. 114). Visto isto, com as populações quilombolas aprendemos suas constantes buscas pelos direitos negados, reconhecimentos dos saberes, memórias, culturas, imaginários e histórias, o que não é diferente no “Quilombinho” ADQ/UFPA, que em um esperar seguem perseverando por uma universidade e sociedade Outras, o que nos leva a pensarmos em uma “Pedagogia da perseverança”.

Diante de pedagogias tradicionais, fatalistas e reprodutoras de discursos epistemicidas, com a “Pedagogia da perseverança” aprendemos a assumir nossos descontentamentos em nossas práticas educativas perante os racismos, as desigualdades, a fome, a inclusão excludente, ao feminicídio, ao *epistemicídio*, a agressão á natureza, a política corrupta, a homofobia, xenofobia e todas as mazelas sociais provocadas pela lógica moderna/colonial/capitalista/patriarcal/capacitista. Como também, aprendemos a esperar em construção de um mundo mais ético, ao desfatalizar as injustiças sociais, sendo que “o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (FREIRE, 2019, p. 137).

Em contrapartida às pedagogias excludentes, racistas, colonizadoras, as pedagogias que aprendemos com a ADQ/UFPA fazem o caminho contrário, um caminhar coletivo, solidário, respeitoso e perseverante, em denúncias e anúncios, por isso reconhecemos seus traços *decoloniais*.

Para refletirmos sobre cada pedagogia como *decoloniais*, é importante refletirmos também, sobre como se revelam em dimensões estéticas, éticas, políticas e ontológicas.

Quando falamos em estética, nos deparamos com uma imperante *colonialidade* que padroniza o “belo” e o “feio” a partir de princípios universais que seguem uma razão (hegemônica) intencionada a contemplação e avaliação, pois “o belo, ao contrário, tem a

peculiaridade de possuir um valor universal, embora a obra de arte seja essencialmente particular” (CHAUI, 1995, p. 321).

Porém, quando partimos para um olhar freireano, e sem medo de afirmar *decolonial*, nos deparamos, nas pedagogias (da coletividade, da solidariedade, do respeito e da perseverança), com uma estética que parte do trabalho humano, do (re)fazer, do (re)criar, dos afetos, voltada à humanização, às alteridades, ao que Freire (2011) chama de *boniteza*, pois:

No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por consequência a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a *boniteza* e a *feiura* do mundo (FREIRE, 2011, p. 36).

Assim, a partir dos diálogos com os/as interlocutores/as e das vivências de militância do coletivo ADQ/UFPA, pode-se aprender com seus princípios pedagogias que se distanciam da *feiura* de uma universidade, de uma sociedade, de relações interpessoais, de um mundo racista, desigual e excludente, como podemos notar com (*ITACOÃ-MIRI*, 2021):

*Os princípios nos ensinaram como devemos agir, né?... Assim, na comunidade a gente parte da coletividade, então eu senti muita dificuldade na universidade, Ingrid. Assim, quando tinha um seminário aí dividia as tarefas, então nessas divisões eu me sentia muito prejudicada porque na época..., agora eu consegui..., por exemplo, agora eu posso falar contigo porque eu tenho um roteador aqui em casa, uma antena, fiz um investimento pra mim ter uma internet melhorzinha em casa, mas na época era só meu celular, aí pra conseguir uma área eu tinha que subir em uma açaizeira, pra conseguir uma área de internet pra poder falar. Então, os próprios colegas de sala eles tinham essa individualidade de não conseguir entender quando eu dizia: “olha, eu não consegui enviar a minha parte”, ou “eu não tenho como fazer isso aí” [...]. A ADQ, ela foi, assim, como eu posso dizer... foi uma conquista muito grande dos quilombolas, que pra muitos podem passar por ali e não terem noção de tudo o que ela significa, de tudo o que ela representa pra gente. Aquilo ali, nossa! Foi uma conquista muito grande mesmo. A gente chega ali, faz os trabalhos, têm os computadores, a gente se ajuda, ali a gente se sente à vontade pra deitar no chão, a gente se sente a vontade pra conversar, então é uma coisa muito legal mesmo e totalmente diferente da universidade.*

Mediante às vivências como esta podemos perceber que, as pedagogias que nos apontam o coletivo ADQ/UFPA, porque *decoloniais*, nos encantam com suas *bonitezas* ao nos ensinar que o “belo” estar em construir um mundo mais humanizado, coletivo, solidário, respeitoso e esperançoso em seguir na construção de sua *boniteza*. O que nos leva as dimensões éticas das pedagogias vivenciadas pelos/as discentes quilombolas da/na ADQ.

Em Freire (2011) podemos compreender a distinção que o autor faz na significação da categoria “ética”, e com os/as interlocutores/as a sua repolitização e ressignificação. Deste modo, em diálogo com Freire (2011) e com os/as interlocutores/as (“intelectuais da militância”), podemos fazer aproximações da compreensão de ética vivenciada pelo coletivo ADQ/UFPA com o que Freire (2011) chama de *ética universal do ser humano*.

Infelizmente, o que percebemos nas relações sociais, marcadas pela lógica moderna/colonial/patriarcal/capitalista/capacitista, é uma *ética do mercado*, que rege as relações humanas em função do lucro, de uma inclusão que se faz excludente, dos avanços e progressos com suas violências justificáveis, uma ética mascarada por um *puritanismo*, por um moralismo que é farisaico (FREIRE, 2011). Neste sentido, não podemos *ser mais*, sem nos assumirmos como sujeitos éticos, mas “a ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe.” (FREIRE, 2011, p. 12).

Visto isto, em luta por uma *ética universal do ser humano*, o coletivo ADQ/UFPA nos ensina que em coletividade, solidariedade, respeito e perseverança na luta em construção de relações descolonizadas nos fazemos seres humanos, por exemplo, temos o relato da interlocutora (MANGUEIRAS, 2020):

*Com relação com a parte de diversidade e gênero, nós temos o objetivo de trabalho de nos fortalecer como pessoas, de nos autodeclarar e de assumir quem nós somos. Nós buscamos muito isso e tentar fazer com que, principalmente as nossas mulheres, nossas meninas se aceitem como são. Questão de cabelo, principalmente nós brigamos muito que as pessoas se libertem, que esqueçam o estereótipo de que cabelo liso é o bonito, nós buscamos orientá-las para que aceitem os seus cachos que são lindos e maravilhosos, a gente trabalha muito essa questão de identificação, de autoconhecimento e de não aceitar que as pessoas impunham o que a sociedade quer além de nós.*

Assim, em compromisso com a justiça social, em amorosidade, em trabalho crítico e em diálogo, o coletivo ADQ/UFPA segue repolitizando princípios que são conhecidos pela sociedade, mas praticados em prol da desumanização. Nessa repolitização, diante da militância na universidade insurgem pedagogias que nos apontam para horizontes Outros, projetos Outros de sociabilidade.

Em razão disto, outra dimensão que podemos identificar nas pedagogias (da coletividade, da solidariedade, do respeito e da perseverança) com o coletivo ADQ/UFPA é a política, vale ressaltar que quando falamos em política, não se trata de partidarismos, mas em contínua construção crítico-social de mundo. “Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (FREIRE, 2011, p. 47).

Mediante a isto, podemos identificar nas movências da/na associação, que os/as estudantes quilombolas não se acomodam com os discursos e ações colonialistas, racistas e excludentes, discursos e ações que tendem a anestesiarem a mente e naturalizar as violências, pois como diria Freire (2011, p. 88) “não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes: ‘O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz’”.

Nessa perspectiva, em diálogo com os/as interlocutores/as, ao compartilhar com eles/as sobre o episódio que passei na UFPA, no qual um estudante que esbarrou em mim no corredor disse: “tinha que ser indígena”, por eu estar com adereços indígenas no cabelo, foi possível refletirmos em *educabilidade* (FREIRE, 2011), como o racismo é real na sociedade e que não devemos ficar inertes diante de suas manifestações, visto que:

*A gente tem o racismo da estrutura do Estado, e o racismo velado. Se a gente pergunta se você é racista a pessoa vai dizer que não, ‘eu não sou racista’, mas quando vai ver é isso: ‘tinha que ser um indígena’, ‘tinha que ser um quilombola’, ‘tinha que ser um preto’, porque ele vai colocando esses adjetivos nas pessoas que vão tentando diminuir. Então eu sei que essa estrutura existe, eu tenho que combatê-la, mas eu sou consciente de uma coisa, que é de que eu vou enfrentar isso e eu tento fazer de fato que isso não me afete psicologicamente, e não vá diminuir meus passos, meu objetivo que eu tenho traçado que é trazer esse conhecimento pra contribuir junto com a sociedade, mas muito mais com a minha comunidade, muito mais pro procedimento do qual eu faço parte, porque eu sei que se eu trazer esse conhecimento que eu adquiri, eu vou conseguir transformar alguma coisa, fazer esse caminho inverso. E o caminho hoje eu sempre digo, a resistência agora é essa, ocupar aqueles espaços que sempre eles nos foram negados. E para ocupar esses espaços a gente tem que mostrar a cara (GENIPAÚBA, 2021).*

Diante desse ensinamento, aprendemos que em coletividade, solidariedade ativa, os/as discentes quilombolas seguem perseverantes no combate a *feiura* do racismo, por exemplo, lutando pelo reconhecimento e respeito de seus saberes, suas existências em horizontalidade, entendendo que a luta contra o racismo não é individual, mas coletiva, principalmente dos/as que são vítimas. E aqui chegamos à última dimensão das pedagogias *decoloniais* que destacamos neste estudo, que é a ontológica. Quando o interlocutor (GENIPAÚBA, 2021) diz que esse conhecimento é para contribuir com a sociedade, mas principalmente com sua comunidade, com seu povo, identificamos aqui que a coletividade para as populações quilombolas é uma questão de “ser”, são um coletivo que mesmo em movimento, não negam seus antepassados e seus históricos de resistência e reexistência.

Por isso, para o coletivo ADQ/UFPA perseverar não é uma simples opção, mas uma condição de “ser” diante da construção histórica do racismo, que velado ou revelado se faz

presente na estrutura social de mundo. Em razão disto, vemos em (GENIPAÚBA, 2021) “para que possamos resistir precisamos estar nos mostrando, buscando conhecimento, enfrentando toda essa estrutura do Estado para tentar formar uma sociedade mais justa e tentar de fato ter uma cidadania, uma inclusão que não exclua”. De acordo com o interlocutor, nos chama atenção o gerúndio presente nos verbos (mostrando, buscando e enfrentando), por demonstrar a perseverança em *estar sendo* (FREIRE, 2011).

A partir dos diálogos e vivências do coletivo ADQ/UFPA, também se percebe que a solidariedade ativa e o respeito são princípios que já trazem de suas construções de “ser” em suas comunidades, sendo assim, ao serem vivenciados diante dos enfrentamentos na universidade insurgem ensinamentos de resistência e reexistência, logo:

*Quando a gente diz que ali é um espaço, é um quilombo que tá ocupando um espaço dentro da universidade, é porque a gente já traz esses adjetivos né... a gente leva isso pra lá, e isso é comprovado quando eu consigo contribuir, eu consigo ajudar o meu irmão [...] então quando a gente demonstra essa solidariedade, a gente não tá fazendo pelo fato de que a gente viu aquela necessidade, isso é um cotidiano que já se leva daqui, quando chega lá pra gente é normal isso, é normal um contribuir com o outro. E isso vai fazendo com que o coletivo vá se fortalecendo, e com solidariedade e se respeitando, quando a gente vê, como já aconteceu de alguém ser discriminado, ou alguém ter algum problema, a ADQ se levantava, outros se levantavam e iam em busca do direito, então se levantava e fazia a defesa. Então isso demonstra que esses princípios estão inclusos. Isso não é um fato de que a gente começa aprender ali, não isso a gente leva das nossas realidades, então precisamos fazer com que esse coletivo fortaleça. Demonstre que nós somos um povo diferente, e precisamos ser respeitados com a nossa cultura, com as nossas demandas e com os nossos saberes (GENIPAÚBA, 2021).*

Portanto, a partir de pedagogias que insurgem da militância, é possível compreendermos o movimento que o coletivo ADQ/UFPA faz de repolitização e ressignificação dos princípios: coletividade, solidariedade, respeito e perseverança em resistência e reexistência na academia, que ao serem refletidas suas dimensões estéticas, éticas, políticas e ontológicas percebemos que se fazem pedagogias *decoloniais*, que nos apontam para Outro projeto de universidade democrática, dialógica, antirracista (*decolonial*), em que os/as discentes quilombolas ocupem o espaço da intelectualidade como “intelectuais da militância”, com suas *escrevivências* a partir de suas experiências, realidades, culturas, filosofias, imaginários e enfrentamentos.

Em Arroyo (2014) nos deparamos com a problematização às pedagogias hegemônicas que historicamente vêm legitimando saberes, histórias e memórias oficiais, as quais seguem um padrão eurocêntrico, silenciando racionalidades Outras, dos vistos como subalternos. Porém, “reagindo às formas de ser pensados e tratados, de serem subalternizados nas relações

de poder, dominação” (ARROYO, 2014, p. 37) os movimentos sociais constroem pedagogias insurgentes de suas experiências de resistência. “Tensões carregadas de aprendizados, que levam a se afirmar presentes, existentes, conscientes e resistentes a essas formas tão superficiais de pensa-los” (ARROYO, 2014, p. 47).

Deste modo, nesta pesquisa reconhecemos os/as interlocutores como “intelectuais da militância”, pois a partir de suas experiências de luta e oralidades, nos ensinam pedagogicamente sociabilidades mais humanizadas, racionalidades mais solidárias e relações mais dialógicas, questionando o espaço universitário, o currículo, as metodologias de ensino e as representações de suas presenças neste espaço, “*porque se a gente não pensa em ocupar esses espaços, não tem um protagonismo na verdade, a gente fica à parte, a gente existe, mas não faz parte da luta*” (MACAPAZINHO, 2021).

Quando refletimos sobre *escrevivência*<sup>25</sup> (EVARISTO, 2020), podemos compreender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989), pelo fato de que a palavra escrita é a manifestação da palavra falada, ouvida, sentida, pensada e vivida, o que para as populações negras e quilombolas, por exemplo, está ligada aos/às seus/suas ancestrais, como diria Evaristo (2020, p. 1) “talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda?”.

Visto isto, a partir das lutas, resistências e reexistências das populações quilombolas, as quais são passadas pela oralidade e vivenciadas diariamente nas comunidades e na universidade ao ocuparem com suas presenças esse território de conhecimento acadêmico, os/as estudantes quilombolas escrevem um mundo Outro, uma universidade Outra, diante dos/as que não os/as reconhecem, uma vez que as suas *escrevivências* “[...] não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2020, p. 2). Diante disto, nesta pesquisa reconhecemos os/as interlocutores, como “intelectuais da militância” por compreender que em coletivo ADQ/UFGA seguem escrevendo uma universidade antirracista, anti-colonial, inclusiva e democrática, escrevendo em falas e vivências de luta, mas também em letras, as quais carregam sentidos de denúncias, de descontentamentos e de direcionamentos para horizontes mais humanizados, pelo fato da escrita das letras lhes abarcar duas possibilidades, “fugir para sonhar e inserir-se para modificar” (EVARISTO, 2020, p. 2).

---

<sup>25</sup> É um termo de Conceição Evaristo (2020) que se refere à escrita que nasce do cotidiano, das memórias, da sua experiência de vida e de seu povo. Assim, ecoando nas palavras os gritos de dores e alegrias das populações negras, sobre tudo das mulheres negras, cujas vozes historicamente sofrem *silenciamentos*.

Em razão disso, vale ressaltar a importância de inserir suas presenças na intelectualidade, a qual é marcada por uma *colonialidade* (em dimensão epistêmica e metodológica). Além de se inserirem, também dialogar com os/as nossos/as intelectuais como Zélia Amador que é uma referência para o povo negro, quilombola e amazônico, não sendo diferente para a ADQ/UFGA. E isso, podemos perceber na prática do coletivo, que aos poucos buscam ocupar com suas *escrevivências* a intelectualidade, em combate, valorizando uns os trabalhos dos/as outros/as, por isso:

*Hoje nós já temos trabalhos desenvolvidos do contexto do próprio quilombo, das comunidades, a história contada por nós, temos trabalhos de TCCs voltados para a comunidade, contando a nossa história, aquilo que os nossos ancestrais viveram, então isso é uma coisa importante, [...]e isso traz pra nós essa escrevivência. Não é só a oralidade, mas já temos trabalhos embasados cientificamente em vários quilombos. Mesmo nós quando estamos fazendo trabalhos, vamos buscar na pesquisa de outros dos nossos e vamos aperfeiçoando e isso é uma coisa importante (GENIPAÚBA, 2021).*

A partir das leituras de autores e autoras *decoloniais*, e das próprias falas dos/as interlocutores/as da pesquisa, é possível perceber que historicamente a intelectualidade acadêmica é marcada pelas consagrações de alguns e de algumas intelectuais em detrimento da invisibilidade de Outros/as, como questiona (ABUÍ, 2021):

*Eu percebi assim, que os textos dos autores eram muito de Minas Gerais, São Paulo, pouquíssimos textos da localidade do Pará ou textos amazônicos assim, e claro eu tinha alguns professores dentro da Psicologia que abordavam, [...] mas assim, os textos eram poucos. A realidade é mais o sul do Brasil. E aí é estranho porque tu estás na Amazônia como é que tu não vai falar dos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos?*

Mediante a isto, ressaltamos a urgência de “*decolonizar* a intelectualidade”, de democratizá-la com a presença dos pensamentos pedagógicos dos/as nossos/as intelectuais, negros/as, indígenas, mulheres, ribeirinhos/as, agricultores/as-assentados/as e quilombolas. Assim, questionamos: que debates têm levantado? Quais seus questionamentos? Quais categorias têm trazido ao espaço acadêmico em suas *escrevivências*? O que têm a dizer às teorias como a *decolonialidade*? Tais interrogações, também pedagógicas, têm muito a nos ensinar e suas reflexões não se limitam nesta pesquisa, mas quem sabe seja o início delas. Por isso, falar em uma *decolonialidade* na intelectualidade, não se trata de apenas teorias libertadoras, mas de práticas, vivências reais dos próprios coletivos sociais, dos/as

excluídos/as pela hegemonia moderna/colonial/patriarcal/capitalista/capacitista no paradigma universitário.

Ora, não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e colonialismo intelectual e pedagógico se não aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares (MOTA NETO, 2016, p. 324).

Em interlocução com os/as estudantes quilombolas percebemos que aos poucos vêm ocupando esse território do saber, a graduação e pós-graduação, realizando o diálogo de suas experiências, sabedorias com o conhecimento científico. Diante disto, de acordo com (GENIPAÚBA, 2021) “*essa vai ser sempre a nossa busca de não perder a nossa origem, fazer a junção do que o científico pode contribuir com o nosso tradicional, e o que o nosso tradicional, a nossa cultura, a nossa vivência possa contribuir para com o científico*”.

É certo que, o combate à *colonialidade* intelectual não se faz possível sem os *Outros Sujeitos*. Assim, em *corazonamiento* neste estudo, além de questionar o que aprender com os/as “intelectuais da militância” e suas pedagogias *decoloniais*, questionamos, que *giro decolonial* vêm *suleando* para um projeto Outro de universidade?

## **5.2. O giro decolonial na universidade: um projeto possível**

Como já vem sendo discutido neste estudo, diante do paradigma universitário no Brasil, nos deparamos com universidades ocidentalizadas, nas quais têm por base as *colonialidades* (poder, saber, ser, gênero etc), dado que a base de conhecimento considerado como legítimo, superior, universal fundamenta-se na lógica moderna que levou a conquista das Américas, a escravização das populações africanas nas Américas, a morte de mulheres na Europa acusadas de feitiçaria, “em outras palavras, as universidades ocidentalizadas forjadas a partir da colonialidade do poder e do saber pouca importância dão a outros conhecimentos e a outras vozes críticas aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais” (COSTA; TAVARES; SANTOS; BARBOSA; SILVA; FILICE, 2016, p. 274). Visto isto, segue a construção no imaginário social de que a universidade é um espaço do saber exclusivo fundamentado em experiências de uma parte do mundo (Europa), o que nos aponta a urgência do *giro decolonial* na universidade.

O termo *giro decolonial* é originalmente pensado por Nelson Maldonado-Torres (2007) que basicamente se refere, no centro da problematização, à *colonialidade* como constitutiva da modernidade e a *decolonização* como o movimento de resistência teórico, político, epistemológico e prático frente à lógica moderna/colonial, movimento este que não se limita a indivíduos específicos, mas planetário, incorpora os grupos sociais como indígenas, afro, mulheres etc. Sendo assim, não se fala em *giro decolonial* na universidade sem as próprias vítimas do processo de *colonialidades*, que chegam a este espaço do saber reivindicando suas presenças e o respeito às suas integralidades (ser, saber, viver, sentir, falar).

É comum nos depararmos no espaço universitário com o pensamento de que a presença dos *Outros Sujeitos* tem ocorrido devido a uma “reparação” das marginalizações sofridas ao longo da história, o que causa divisões entre os/as contrários/as e os/as que são a favor das políticas de ações afirmativas, logo se evidencia que:

*Quando a gente entra lá, a gente vai encontrar muitos professores que não estão preparados pra isso, acostumados com a nossa cultura, muitos não respeitam pelo fato de gente ter entrado pelo Processo Seletivo Especial, por acharem que a gente tá tirando vaga de alguém, não compreendem que as vagas que vão pro Processo são vagas que são criadas e, pensam que não estamos no patamar do curso. E aí a gente encontra professoras que acham que as pessoas que entram por esse Processo não têm capacidade de tá lá. E também não aceitam essa diversidade e isso é um problema (GENIPAÚBA, 2021).*

No entanto, é importante destacar que a chegada dos *Outros Sujeitos* ao ensino superior não tem sido por simples “reparação” por parte das políticas públicas institucionais, ou por situações isoladas da meritocracia, dos/as que individualmente entraram porque fizeram o que deveriam (estudar). Pelo contrário, chegam à universidade com muita luta e resistência diante do paradigma hegemônico, e isso não pode ser ocultado.

Em vista disto, compreendemos nesta pesquisa que as políticas de ações afirmativas não são simples reparações, mas uma “marcha *decolonial*” por ser fruto de lutas, uma “marcha” que os/as discentes vêm trilhando em um caminho rumo ao que entendemos na pesquisa como *giro decolonial* na universidade.

Não podemos ser ingênuos/as em pensar que o fato dos *Outros Sujeitos* estarem na universidade automaticamente se tem a sua *decolonização*, contudo, não podemos pensar em *decolonizar* o espaço universitário sem os *Outros sujeitos*.

Neste sentido, sabemos que ainda não chegamos onde queremos, mas é certo que a universidade não é mais a mesma com a presença dos/as discentes das “baixadas”, negros/as,

indígenas, quilombolas, ribeirinhos/as, trabalhadores/as rurais, pescadores/as e PcD's. Por conseguinte, as políticas de ações afirmativas são componentes importantes rumo ao *giro decolonial* no espaço acadêmico.

Segundo Deus (2008) os debates a respeito das políticas de ações afirmativas apresentam-se pautados filosoficamente na justiça compensatória ou/e na justiça distributiva. Porém, independente da compreensão conceitual, nesta pesquisa optamos por *corazonar* as ações afirmativas como fruto do descontentamento, das denúncias de todas as marcas coloniais que se perpetuam até hoje como o racismo, das lutas por reconhecimento de direitos e não de “favores”, bandeira de luta que vem sendo levantada pelos movimentos negros no Brasil, por isso:

Não reconhecer que o nosso processo histórico tem favorecido, sobretudo, os grupos de origem européia e mais recentemente também os grupos de origem asiática, reservando aos afro-descendentes e aos índios a condição de páreas sociais é tentar atribuir a estes a responsabilidade pelos seus insucessos sociais, isto é, educacionais e econômicos. É, também, desconsiderar a intensa mobilização e organização da sociedade civil brasileira que tem exigido mudanças sociais profundas, para corrigir as profundas desigualdades sociais estruturadas com base na cor e/ou raça. Esta tem sido a luta dos movimentos negros contemporâneos no Brasil (DEUS, 2008, p. 213).

Para Pereira (2017), falar em ações afirmativas, a partir do imaginário social, é quase que sinônimo de “cotas”, porém, as “cotas” são apenas uma possibilidade de ação afirmativa, por isso, vemos a urgência de desconstruir a compreensão sobre as políticas de ações afirmativas na educação como uma simples “reparação” com a aplicação de “cotas”, mas refletirmos em todo um contexto de luta frente às marcas coloniais presentes na estrutura social brasileira, como na educação. Dentre o histórico de luta dos movimentos negros no Brasil, destacamos no contexto educacional brasileiro duas políticas de ações afirmativas importantes: a Lei 10.639/03 e a Lei 12.711/2012.

Quando falamos na Lei 10.639/03 podemos identificar a possibilidade de mudanças na estrutura educacional, uma vez que traz à problematização a fundamentação eurocêntrica dos currículos brasileiros, como também, traz o importante debate da presença da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Logo, “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências” (BRASIL, 2003b).

A Lei 10.639/03 traz modificações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003b).

Sabe-se que muitos são os desafios para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras, porém, não podemos deixar de refletir a criação da Lei como uma conquista dos movimentos negros, que traz para a educação a problematização da jornada eurocêntrica na conquista das Américas e anúncios de saberes, culturas e filosofias africanas para o diálogo no processo educativo. Deste modo, é fato que ainda não vivemos um *giro decolonial* na educação brasileira, mas compreendemos esta política de ação afirmativa como uma “marcha *decolonial*” que pode levar a construção de uma educação democrática e intercultural, como também a Lei 12.711/2012.

No governo de Dilma Rousseff, em 29 de agosto de 2012 é sancionada a Lei 12.711/2012, a qual determina 50% de reserva das vagas em cursos de graduação em universidades públicas federais e institutos técnicos federais para estudantes de escola pública e estudantes que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas, assim:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012).

De acordo com Campos (2016), antes da Lei 12.711/12 ser sancionada, muitas instituições universitárias (federais) a partir dos movimentos sociais, como os movimentos negros, já vinham adotando ações afirmativas, porém, com a aprovação da Lei houve um

aumento no número de instituições que passaram a adotar tal política, e demais ações afirmativas, o que significa um avanço na luta pela democratização no acesso ao ensino superior.

Mediante a isto, as políticas de ações afirmativas também vêm sendo uma realidade da Universidade Federal do Pará – UFPA, como um movimento de luta e resistência diante do paradigma hegemônico universitário.

Segundo Campos (2016) no ano de 2005, a UFPA traz em sua legislação a implementação de cotas como fruto de diálogos iniciados pelo Movimento Negro Paraense com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFPA, no ano de 2004, com o Grupo de Trabalho Política de Ações Afirmativas para a população negra.

O Grupo elaborou uma proposta de ação afirmativa em dezembro de 2004 para o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA, na qual destacava-se: disponibilizar por um período de 10 (dez) anos, 20% de reserva de vagas no processo seletivo seriado da UFPA para os/as estudantes negros/as nos diferentes cursos; como também, disponibilizar, por um período de 10 (dez) anos uma vaga em cada curso para indígenas e quilombolas, dentre outros itens (CAMPOS, 2016).

Logo, “após vários debates acerca do tema foi aprovada, no ano de 2005, a adoção de ações afirmativas pela UFPA, como expressa a resolução nº 3361, que versa sobre a implementação da política de cotas na UFPA, aprovada e publicada em 05 de agosto de 2005” (CAMPOS, 2016, p. 78). Com a resolução, fica aprovado no processo seletivo seriado da UFPA, a reserva de 50% de vagas nos cursos de graduação para os/as estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, sendo que dessas, 40% eram destinadas aos/às estudantes que se declaravam pretos/as ou pardos/as.

Nesse contexto de lutas, em 2012 é aprovada a resolução CONSEPE Nº 4.309 a reserva de 2 (duas) vagas para estudantes quilombolas no Processo Seletivo para o ingresso nos cursos de graduação da UFPA, porém, com o critério de extinção das vagas não preenchidas, condição essa, que o coletivo ADQ/UFPA, junto a outros coletivos obtiveram vitória anos depois, visto que “*uma das principais conquistas da ADQ, foi a conquista das vagas que não são preenchidas pelos indígenas no PSE, de ficarem para os quilombolas*” (ITACOÃ-MIRI, 2020).

Desta maneira, segundo Campos (2016, p. 79) o primeiro vestibular para quilombolas ocorreu em 2013, o qual “foi coordenado pelo Centro de Processo Seletivo (CEPS) da UFPA

através da Comissão Permanente de Processo Seletivo (COPERPS). Foi publicado o edital nº 9, de 17 de setembro de 2012, para realização do Processo Seletivo Especial (PSE) 2013.1”.

Em razão disto, desde 2013, como política de ações afirmativas, os/as estudantes quilombolas chegam à Universidade Federal do Pará com muita luta e resistência no Processo, dado que, desde o primeiro, a ADQ/UFGPA e demais coletivos como a MALUNGO vêm construindo novas estratégias junto à universidade para que o acesso seja mais justo, democrático e inclusivo.

Diante do exposto, podemos dizer que as políticas de ações afirmativas não são simples “reparações”, não são “favores”, mas um movimento de luta e conquistas, que para a ADQ/UFGPA representa passos a um projeto Outro de universidade, democrática, dialógica e antirracista (*decolonial*). Logo, em diálogo com os/as interlocutores/as podemos perceber que o *giro decolonial* é um projeto possível no contexto acadêmico, visto isto:

*Na universidade a gente tenta ocupar alguns espaços, pra que a gente possa ter, como eu posso dizer?... é, voz e vez, que é importante, porque se você não tiver voz e não tiver vez para falar fica difícil, entendeu? Por isso, que a gente procura sempre se inserir em muitas das formas de lutar, nós somos participantes da UNE, sempre estamos dentro da universidade também nas eleições, isso é pra que a gente possa ter voz e vez, [...] Então são essas coisas, são muitas frentes, mas a principal é tornar o nosso povo protagonista, entendeu?(MACAPAZINHO, 2021).*

Os/as estudantes quilombolas, ao entrarem na universidade, vêm construindo em “marcha” um projeto Outro de universidade, um *giro decolonial*. Por isso, para o coletivo ADQ/UFGPA, falar em um paradigma Outro acadêmico é falar em uma universidade democrática, dialógica e antirracista.

De acordo com o interlocutor (*GENIPAÚBA, 2021*) um primeiro ponto a se destacar sobre a universidade que o coletivo ADQ/UFGPA vem esperando é a sua democratização.

Como crítica ao paradigma acadêmico, apontamos a sua meritocracia forjada em uma “superioridade epistêmica” e, por conseguinte, a hierarquização entre as pessoas, de um lado os/as irracionais e do outro os/as que merecem ocupar este espaço do saber. Assim, a partir de tal meritocracia se cria uma muralha à democratização no acesso e permanência dos/as discentes quilombolas, o que nos aponta a violência meritocrata com o número de evasão dos/as estudantes quilombolas, pois segundo (*ITACOÃ-MIRI, 2021*): “uma coisa é a questão da evasão, é comum para os professores, por exemplo, ninguém procura saber o que aconteceu. Por que esses alunos pararam? Não existe na universidade esse olhar”.

Deste modo, percebe-se que a ausência de mais projetos, ações, políticas que se preocupem com a permanência dos/as discentes quilombolas, tendo por um dos fatores de tal evasão o pensamento meritocrata, de encararem o espaço acadêmico, do saber superior, como um espaço dos/as que merecem, e tal merecimento vem de um olhar individualista, que segundo Arroyo (2014) consagra como merecedores/as aqueles/as que conseguem passar da “margem” para o lado civilizado, avançado. No entanto, para o coletivo ADQ/UFGA:

*O projeto seria aquele de primeiro eu não necessitar fazer um vestibular pra conseguir uma vaga na universidade, a universalidade do ensino seria..., o pensamento que temos é avançar com que todos tivessem o acesso à educação, com todos os meios possíveis, com tudo aquilo que fosse necessário. E a busca do quilombola pela coletividade é assim, essa “universalização”, no sentido democrático do ensino (GENIPAÚBA, 2021).*

Em diálogo com os/as interlocutores/as refletimos que, para pensarmos nessa democratização ao acesso e permanência na universidade, um inimigo a ser vencido é a arrogância acadêmica que se baseia na “superioridade epistêmica”. Diante disto, o coletivo ADQ/UFGA vem construindo um movimento inverso frente ao paradigma acadêmico, dado que:

*Trabalhamos para desconstruir essa questão do saber que ele pertence à elite, porque têm sabedorias, habilidades nossas que um doutor não consegue fazer, mas o academicismo que a gente tem é esse, precisa passar pela faculdade pra ser considerado um autor de renome pra sociedade reconhecer, e não há distinção, o conhecimento não tem limites e nem barreiras (GENIPAÚBA, 2021).*

Neste movimento inverso do coletivo, partindo do pensamento que o saber não tem limites e condições, refletimos também a importância da democratização no acesso na Pós-Graduação, luta que vem sendo bandeira da ADQ/UFGA, visto que, tem sido um espaço de privilégio na universidade, o qual urgentemente precisa ser ocupado por estudantes indígenas, quilombolas, ribeirinhos/as, trabalhadores/as rurais etc., com seus saberes, autobiografias, memórias, oralidades e *escrevivências*.

Sendo assim, para o coletivo, um objetivo rumo a um projeto Outro de universidade é o de “*se inserir de alguma forma, na pós-graduação (um mestrado, doutorado) através de um processo também especial. Então esse é o caminho, fortalecer a nossa militância. Ter pessoas com mestrado, doutorado que falem a nossa língua*” (MACAPAZINHO, 2021). Logo, com a democratização ao acesso à Pós-Graduação, traz para a centralidade do debate Outras epistemologias frente à hegemonia eurocêntrica que segue na produção do conhecimento

científico. A partir da fala de (MACAPAZINHO, 2021) vemos que as ações afirmativas, mas que “reparações” são frutos de luta, reivindicações, resistências e reexistências como “marchas” *decoloniais* rumo a um *giro decolonial* na universidade, dado que:

A adoção de políticas de ações afirmativas na Pós-Graduação representa, portanto, a possibilidade de estudantes negros/as ocuparem posições de prestígio na produção do conhecimento e trazerem para o centro da elaboração do conhecimento suas experiências (COSTA; TAVARES; SANTOS; BARBOSA; SILVA; FILICE, 2016, p. 260).

Também, identificamos na ADQ/UFPA o mesmo caminhar esperançoso, por uma universidade democrática em outros espaços acadêmicos que aos poucos o coletivo vem “marchando”, ao ocupar espaços de tomada de decisões como no Processo Seletivo Especial – PSE/Quilombola, nas eleições, nos Centros Acadêmicos, no DCE, no Conselho Superior da universidade etc.

Logo, “*quando nós conseguimos chegar à universidade a princípio a gente tava cada um no seu cantinho, mas depois com o fortalecimento do coletivo, nós fomos ocupando os espaços, os centros acadêmicos, os lugares de tomada de decisão onde a gente não estava*” (GENIPAÚBA, 2021). Portanto, na luta o coletivo nos mostra a importância do diálogo na vivência universitária em um fazer *com* e não *para*, onde são protagonistas dos processos, e nos ensinam a importância da *unidade na diversidade* em esfera macro, como um *giro decolonial* no paradigma universitário, sendo que “simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros” (FREIRE, 2013, p. 140).

Assim, a partir das interlocuções na pesquisa, identificamos no projeto de universidade que o coletivo ADQ/UFPA vem esperando, um projeto de uma universidade dialógica, não só na esfera institucional de tomada de decisões, mas também dialógica nos currículos acadêmicos.

Segundo Santos (1997, p. 223) “a universidade constituiu-se em sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado [...]”. Deste modo, traz como base do ensino, pesquisa e extensão a *colonialidade do saber*, que inferioriza e desconsidera saberes Outros, epistemologias e experiências Outras. No entanto, aprendemos com (GENIPAÚBA, 2021) que:

*Não é só o científico, nossos conhecimentos tradicionais voltados pra medicina, nossos chás, nossas ervas, as cascas, os banhos, o jeito de plantar, então quando a gente vai pro lado da agronomia, é trazer isso e incorporar aqui que nós conhecemos com os nossos avós, nossos tios que diziam “o momento de plantar é*

*esse”, “o tempo de colher é tal lua”, então a gente respeita essa tradição, mas a gente quer incorporar o científico. Mas também queremos levar esse conhecimento, do jeito que a gente pensa, o jeito que a gente faz sem dizer “é esse que tá certo”, mas a junção, os dois pra melhorar.*

Diante disto, compreendemos que para uma universidade dialógica precisamos *corazonar* (ARIAS, 2010) e vivenciar uma *Ecologia de Saberes* (SANTOS, 2004) nos currículos acadêmicos. Quando falamos em *corazonar* nos currículos acadêmicos, compreendemos a urgência do sentir/pensar em direção as sabedorias andinas, africanas, amazônicas, dos/as indígenas, quilombolas e de todas as sabedorias que se inscrevem em Outras inteligibilidades que fogem da consagrada inteligibilidade eurocêntrica, visto que, tais sabedorias nos apontam para horizontes Outros que também são pedagógicos, éticos e políticos, que como diria (GENIPAÚBA, 2021) “*sem dizer, é esse que tá certo*”, pelo contrário:

[...] frente a la irracionalidad de la razón, sobre la que se erigió un conocimiento frío, dominador y que no abre espacios a la afectividad, antepongamos, el poder insurgente de la ternura, de la sensibilidad, de la afectividad, que nos permita formas distintas de ser, de sentir, de decir, de hacer, de sentipensar y *Corazonar* la vida (ARIAS, 2010, p. 18).

*Corazonar* nos currículos acadêmicos é ir ao encontro do/a Outro/a em alteridade, em contradições sim, mas em respeito dialógico e em humanização que fissuram a estrutura colonizadora da intelectualidade acadêmica como uma “*marcha decolonial*”, que não se faz isoladamente, porém em coletivo, se faz *com*. Deste modo, compreendemos no projeto de universidade esperançado pelo coletivo ADQ/UFPA o que Santos (2004) chama de *Ecologia de Saberes*.

De acordo com Santos (2004) todo saber é incompleto, e reconhecer essa incompletude possibilita o diálogo entre os diferentes saberes, uma vez que “o confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias”. Logo, a *Ecologia de saberes* visa combater a hegemonia do saber científico e a arrogância epistêmica que impera nos currículos acadêmicos, sendo que, para a superação do presente paradigma universitário precisamos de afetos, alteridade, precisamos *corazonar*.

Bem como identificamos no projeto de universidade esperançado pelo coletivo ADQ/UFPA, ser de uma universidade democrática e dialógica, também identificamos um esperançar de uma universidade antirracista, pois ao democratizar as relações interpessoais, os

espaços acadêmicos, o acesso e permanência ao ensino superior e o conhecimento a partir de vivências dialógicas, de reconhecimento e respeito à *integralidade do ser* do/a Outro/a, caminhamos ao combate dos racismos (epistêmico, institucional e estrutural). Mediante a isto, o coletivo ADQ/UFGPA segue em lutas, resistências e reexistências em busca de mais ações afirmativas nas políticas institucionais, nos processos de ensino, de pesquisa e extensão ao trazerem para o debate acadêmico suas presenças, sabedorias, direitos, ancestralidades, suas militâncias e o recontar da história a partir de suas micro-histórias, como nos diz em interlocução (GENIPAÚBA, 2021) que a ocultação da micro-história e generalização da marco-história é um movimento colonizador-eurocêntrico presente nos currículos, dado que:

*[...] os próprios pensamentos eurocêtricos contam o que a gente tem dos quilombos, que os negros unidos entraram nas matas pra se esconder, mas eu digo que o meu quilombo é um quilombo diferente, porque foram os senhores que fugiram e nós tomamos conta, os nossos ancestrais tomaram conta do espaço [...] também isso é uma construção eurocêntrica que todos os quilombos são de negros fugidos, é uma história contada pelos escravocratas, mas isso também nós temos o dever de contar que existem quilombos que foram formados onde os senhores na posição da escravatura saíram do território (GENIPAÚBA, 2021).*

Diante disto, a valorização da micro-história das populações quilombolas é também uma bandeira de luta que vem sendo levantada pelos/as discentes associados/as à Associação dos Discentes Quilombolas da Universidade Federal do Pará (ADQ/UFGPA) ao trazerem suas oralidades para a *escrivência* e para suas reivindicações nas tomadas de decisões na universidade, frente aos racismos (epistêmico, institucional e estrutural). Portanto, a partir do que o coletivo vem construindo e o que almeja conquistar, encontramos um projeto Outro de universidade (democrática, dialógica e antirracista), o que nos aponta para um possível *giro decolonial* na universidade.

## 6. “TU, EU, NÓS”: A RELAÇÃO DE OTREDAD-MISMIDAD E AS INQUIETAÇÕES NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Que los seres humanos debemos reencausar nuestro camino y nuestro caminar...

...Que debemos aprender a ser puentes para una nueva existencia...

...Que es urgente reencausarnos en el camino, caminar desde el lugar de nuestra existencia, y para eso es importante conocernos, conocer nuestro propio camino, y conocer a los demás, conocer el camino de los otros; para poder ser, estar y sentir en el mundo...

...Que la única forma de reencausar el camino, es desde la fuerza del corazón y para ello, hay que tener siempre encendido fuego en el corazón, que no debemos dejar que nunca este fuego se apague... [...].

(GUARANÍ y KARAI MIRI apud ARIAS, 2010, p. 12)

Com a realização desta pesquisa buscamos (pesquisadora e interlocutores/as) *corazonar* nossas experiências, nossos saberes, nossas lutas, nossos sonhos, nosso esperar de projetos Outros de universidade frente ao paradigma vigente (arrogante) que centraliza o “RAZONAR” (ARIAS, 2010) no processo de formação do ser humano (profissional, social e política) a partir de uma racionalidade colonial que desqualifica a afetividade, a subjetividade e a espiritualidade em tal processo.

Logo, em relação dialética de *otredad* e *mismidad*, tivemos na ternura encontros dialógicos para além de um pensar crítico, mas de um sentir como um ato ético-político, que de maneira dialética nos trouxe inquietações, provocações, diferenças, aproximações e transformações como um processo pedagógico.

Em virtude disto, apesar desta seção se referir ao que chamamos de “considerações finais”, o que não se pretende é concluir, porém, refletir sobre as denúncias e anúncios do coletivo ADQ/UFPA que foram possíveis de se deparar em diálogo com os/as interlocutores/as da pesquisa e com as experiências vividas, presencialmente, antes da pandemia de Covid-19. Bem como, trazer as inquietações insurgentes na pesquisa que provocam e animam futuros debates sobre o paradigma universitário, o pensamento *decolonial* e a religião cristã. Visto isto, não se trata de finalizar, mas denunciar, anunciar, provocar, continuar debates e iniciar outros.

Em busca de compreender como se dá o movimento dos/as discentes quilombolas em denúncia das *colonialidades* e anúncio de uma sociabilidade Outra a partir do coletivo ADQ/UFPA se configurando em um espaço pedagógico e *decolonial* da militância na universidade, conseguimos perceber que, em lutas o coletivo vem construindo um histórico de

conquistas em prol dos/as discentes quilombolas da UFPA, vem construindo um caminho para que cada vez mais a universidade seja aquilombada.

Em *corazonamiento* junto ao coletivo ADQ/UFPA, foi possível refletirmos sobre os seus enfrentamentos diários na universidade, ataques aos seus saberes, suas simplicidades, seus valores, suas identidades, suas histórias, memórias, às suas integralidades, o que nos chama atenção à importância da igualdade nas diferenças, o que não quer dizer que se vá legitimar as desigualdades, mas garantir que o acesso e permanência na academia seja de maneira democrática, dialógica e antirracista, o que vem sendo uma das bandeiras de luta do coletivo ADQ/UFPA, pois ao entrarem na universidade, os/as discentes quilombolas enfrentam as desigualdades, antialogicidade e as diferentes manifestações de racismo como o epistêmico e estrutural.

Deste modo, têm seus saberes da terra, da floresta, dos rios e dos imaginários diminuídos e recusados quando se deparam com os currículos acadêmicos de seus cursos, por serem considerados um “não-saber”, assim como nas relações interpessoais com muitos/as estudantes, muitos/as professores/as e na tomada de decisão em muitas políticas da instituição sendo vistos com inferioridade e marginalização, o que nos leva a questionar: dos/as estudantes quilombolas que entraram quantos/as saíram? Quantos/as conseguiram sobreviver a essa situação de negação de suas integralidades e de racismos? O que a universidade tem feito diante da evasão de estudantes quilombolas? Tais questionamentos demonstram a urgência da ternura, da humildade e do diálogo como compromisso ético-político em nossas constantes buscas de *se mais* e de nossa construção de uma universidade e de um mundo mais belo.

Diante do paradigma universitário, identificamos a partir das experiências do coletivo ADQ/UFPA que estar na universidade, fora do que a mesma foi pensada, é uma constante luta que em resistência e reexistência os/as discentes quilombolas enfrentam e fazem fissuras na estrutura (Norte-cêntrica) da academia.

Em festividades de suas culturais, com suas presenças em espaços de tomada de decisão, em estratégias e negociações, protestos, eventos acadêmicos e produções científicas, o coletivo ADQ/UFPA vem resistindo ao racismo, ao individualismo e meritocracia acadêmica, nos ensinando a urgência da “Pedagogia da coletividade”, “Pedagogia da solidariedade”, “Pedagogia do respeito” e da “Pedagogia da perseverança” para que possamos começar a pensar em uma universidade democrática, dialógica e antirracista.

Desta forma, em um *caminho de volta*, os/as discentes quilombolas ocupam cada vez mais esse território do saber (universidade) em busca de seus direitos que foram negados aos seus ancestrais, e que hoje exigem a luta, as denúncias e os seus anúncios.

Mediante a isto, foi possível identificar e analisar na ADQ/UFPA seus princípios: coletividade, solidariedade, respeito e perseverança, os quais vêm das comunidades para o contexto acadêmico, que em militância, diante dos enfrentamentos na universidade são ressignificados e repolitizados se configurando em pedagogias *decoloniais* da militância.

Nesse sentido, em experiências de criação de estratégias, negociações, engajamentos, protestos, eventos culturais e acadêmicos, o coletivo ADQ/UFPA nos faz refletir que a militância também é um espaço pedagógico que vai além de um pensar teórico, pois parte da situação existencial comprometida com a vida.

Assim, em dimensões estéticas, éticas políticas e ontológicas de suas pedagogias nos ensinam horizontes Outros ser, saber e viver, mais humanizados, amorosos, dialógicos e sensíveis, ou seja, nos ensinam sobre a *boniteza* (FREIRE, 2011).

Além de um espaço formativo, identificamos na pesquisa que a ADQ/UFPA além de um coletivo vivo que se move dentro e fora da universidade é também um território, um quilombo dentro da UFPA que em Outra sociabilidade segue em luta, aprendizagens e também em afetividade representando a “segunda casa” (“Quilombinho”) para os/as discentes quilombolas, visto que, como uma família, em meio às contradições, seguem em respeito e amorosidade em prol do coletivo, ao compreenderem que a luta de um/a é a luta de todos/as, dos/as que estão na universidade e os/as que estão por vir.

Em aconchego, afetos, diálogos, festividades e lutas, os/as estudantes quilombolas seguem enfrentando as *colonialidades* do ser, saber, poder e gênero e nos chamando a *decolonização* de nossas alteridades.

Com o coletivo ADQ/UFPA aprendemos que frente à *colonialidade do ser* se faz urgente o reconhecimento do/a Outro/a em sua integralidade, frente à *colonialidade do saber*, a urgência do diálogo entre os saberes como um encontro *intercultural crítico* para além da academia, que humanize nossas relações, frente à *colonialidade do poder*, a *unidade na diversidade* como um caminho viável de combate à *feiura* (FREIRE, 2011) do mundo e dos padrões da universidade, e que frente à *colonialidade de gênero* podemos encontrar nas vozes das mulheres sabedorias de força e doçura forjadas nos diários enfrentamentos de machismo-colonialismo-capacitismo presente na estrutura social. O que nos leva a questionar a teoria da

*decolonialidade* sobre o que as experiências da Amazônia Paraense e os coletivos de militância como a ADQ/UFPA têm a contribuir com o pensamento *decolonial*?

Com esta pesquisa, a partir do contexto universitário, foi possível anunciar junto aos/às interlocutores/as o caminhar esperançoso que o coletivo ADQ/UFPA vem construindo diante das diferentes manifestações de *colonialidade* presente no projeto vigente de universidade. Sendo assim, em “marchas *decoloniais*” os/as quilombolas resistem, reexistem e constroem um projeto Outro, à exemplo as políticas de ações afirmativas que a partir de cada conquista caminham rumo a um espaço acadêmico mais democrático, dialógico e antirracista.

Nesse contexto, em “marchas *decoloniais*”, o coletivo ADQ/UFPA traz para o debate acadêmico a reivindicação de serem protagonistas de suas trajetórias e conquistas acadêmicas, de tal modo que o fato de adentrarem na universidade por políticas de ações afirmativas não se dá por uma simples “reparação” ou uma mera conquista individual, no entanto, são frutos de lutas por seus direitos à educação em um *caminho de volta*.

Deste modo, em união com outros coletivos como dos/as estudantes indígenas (APYEUFPA), a MALUNGO, grupos de pesquisa e professores/as que somam na luta, a ADQ/UFPA vem mostrando que com a *unidade na diversidade* se faz viável uma universidade Outra e inédita, ao contrário da antiga política de dividir para dominar.

Com a *unidade na diversidade* reivindicam a democratização no acesso e permanência dos/as estudantes indígenas, quilombolas, PcD’s, estrangeiros/as e os/as demais que são desprovidos/as dos privilégios na estrutura social. Bem como, buscam estabelecer relações dialógicas e combater os racismos (epistêmico e estrutural) seja velado ou revelado.

Assim, nesta pesquisa podemos notar que mesmo em meio às contradições é possível caminharmos em outras direções mais humanizadas, amorosas e libertadoras, sendo preciso apenas que nos “desarmemos” e, com escuta sensível, busquemos ouvir as vozes dos *Outros Sujeitos*, exercício que se buscou neste estudo em *corazonamiento*.

Diante de vivências e encontros dialógicos ternos com os/as discentes do coletivo ADQ/UFPA, foi possível refletirmos sobre nossas trajetórias na universidade, nossas memórias afetuosas e dolorosas vividas na caminhada acadêmica, problematizando o paradigma universitário e nos aproximando em lutas e em feridas causadas por posturas arrogantes presentes na academia, a qual ainda se distancia dos afetos, da espiritualidade e das sabedorias da vida, em relação dicotômica entre razão e subjetividade.

Assim, para ir ao encontro do coletivo ADQ/UFPA precisei *corazonar*, pensar e sentir junto em direção de suas denúncias e anúncios na vivência de militância na universidade, denúncias de racismos e exclusões, mas também anúncios de resistências, reexistências, conquistas, pedagogias, sociabilidade Outra e de “marchas *decoloniais*” em direção a projetos Outros de universidade (democrática, dialógica e antirracista) como foi dialogado no decorrer da escrita do trabalho.

Porém, neste mesmo movimento de *corazonar*, pude também ir ao encontro de minhas dores provocadas pela arrogância e rotulações da academia, não só eu pesquisadora, como também os/as interlocutores/as, e neste “pensar-sentir” nos questionamos, aprendemos, nos humanizamos mais e nos fortalecemos diante de nossos medos e dores em relação ao contexto acadêmico. Assim, diante do vivido nesta pesquisa, trago como questionamento: o que aprender com a experiência de *otredad* e *mismidad* vivida com o coletivo ADQ/UFPA?

Ao ouvir os relatos dos/as interlocutores/as sobre os medos, as rejeições sofridas, os gracejos e rotulações racistas que escutam por serem quilombolas, como a que pude vivenciar no episódio: “tinha que ser indígena”, ao usar adereços no cabelo, trago como questionamento: como se pode *ser mais* se o/a Outro/a for *ser menos*?

Como cristã evangélica, a caminhada acadêmica também não foi fácil e a partir dos diálogos fomos em direção aos meus medos pelas rejeições, às rotulações e às memórias de situações em que sorri diante dos gracejos feitos a respeito da minha fé, mas que por dentro e depois sozinha os sorrisos se transformavam em lágrimas. Visto isto, em *otredad* e *mismidad* foi possível nos encontrarmos em nossas dores, nos acolhermos, nos fortalecermos para seguir em frente.

Em interlocuções alguns questionamentos insurgiram na pesquisa, um deles foi em relação ao cristianismo. Sabemos que falar em cristianismo possui uma complexidade, que às vezes é paradoxal. É evidente que as contradições e violências cometidas por pessoas que se dizem “cristãs” não podem passar impunes e sem críticas, porém, não podemos nos armar e generalizar o povo cristão com rotulações pejorativas, o que aconteceu comigo no contexto acadêmico. Foram momentos muito difíceis, de adoecimento emocional e psicológico, mas também de aprendizagens e de humanização, ao repensar junto aos/às quilombolas o que eu passei.

É delicado falar sobre esse assunto, porém hoje, mais fortalecida vejo a importância de trazer tal debate para o contexto acadêmico, por conhecer muitos casos semelhantes ao meu que passam despercebidos e silenciados na universidade. Lembro-me, de momentos que fui

rotulada de “besta”, “boba” e “coitadinha” por conta de meus princípios, como também as situações constrangedoras de gracejos como em relação a minha vestimenta “parece as velhinhas da testemunha de Jeová”, ou que eu era psicodélica (conotação pejorativa).

Porém, assim como diria Arroyo (2014) que os Outros Sujeitos (como os/as quilombolas) não se sentem marginais, eu também precisei aprender a não me sentir marginal, (aceitar a condição de estar à margem da sociedade) em posição de inferioridade, mas como quem busca sua humanização em *ser mais* e respeito sem que o Outro/a seja um *ser menos* (FREIRE, 2013).

Assim, a grande aprendizagem que fica é que, dialogar sobre as minhas dores, as dores dos/as discentes quilombolas, não representa que buscamos comparar, ou duelar sobre quem sofre mais, porém, nos humanizarmos no sentido de compreendermos a dor do/a Outro/a, nas suas especificidades, origens, contextos e problematizações. Ambas são relevantes e precisam ser refletidas profunda e criticamente.

Segundo Grosfoguel (2016) a lógica que fundamenta o paradigma das universidades ocidentalizadas é do cartesianismo que dicotomiza (corpo e alma) e o privilégio epistêmico, que podemos notar na lógica: “Penso, logo existo” de René Descartes, estabelecendo assim, o conhecimento verdadeiro e a existência apenas dos/as que seguem tal conhecimento.

De acordo com a filosofia cartesiana, o conhecimento se produz do absolutismo do “EU” que se baseia em dois argumentos: ontológico e epistêmico (GROSFOGUEL, 2016). Para Descartes, a mente humana é similar ao Deus cristão, o qual não sofre interferência terrena. A substituição feita por Descartes, de Deus pelo “EU”, trouxe para o ato cognoscente, ou seja, o ato de conhecer a dicotomização entre mente e corpo, deste modo, assim como Deus é onisciente e não sofre influencia terrestre, o conhecimento verdadeiro só pode ser atingido pelo ser humano na indeterminação da mente em relação à experiência, é um conhecimento que se reproduz, o que acontece na universidade, na qual às teorias são reproduzidas por muitos/as dos/as novos/as “seres pensantes”, que assim são considerados/as por estarem ocupando o espaço da intelectualidade acadêmica. Assim, levanto como questionamento: seriam as teorias intocáveis, inquestionáveis, concluídas para a reprodução?

Outro argumento que baseia a filosofia cartesiana é o epistêmico. De acordo com Grosfoguel (2016) para Descartes a única maneira de alcançar o conhecimento verdadeiro é através do solipsismo (o monólogo interior do ser humano com ele mesmo).

Logo, a lógica solipsista justifica a negação do conhecimento situado, não reconhece ato cognoscível verdadeiro no diálogo. Visto isto, quando partimos para o paradigma das

universidades ocidentais compreendemos sua estruturação fundamentada na dicotomia (mente e corpo) e na ação anti-dialógica na construção do conhecimento. Assim, voltando para a lógica “penso, logo existo” de Descartes, vemos que o conhecimento verdadeiro é universal, descontextualizado e monológico.

Nesse sentido, em interlocução com os/as estudantes quilombolas foi possível irmos ao encontro de nossas biografias, logo, problematizar como a altivez acadêmica também se dá em relação às pessoas cristãs, como já foi dito, não queremos justificar as violências cometidas farisaicamente em “nome de Deus”, mas trazer para a reflexão como pode ser também violento a negação da fé cristã para quem a possui.

Lembro-me de minha caminhada acadêmica marcada por exclusões, gracejos e humilhações por ser cristã evangélica, lembro-me de ser chamada de psicodélica e de ter sido desacreditada quando relatei que o Espírito Santo havia falado comigo. Assim, levando-me a refletir: como negar quem sou, se ontologicamente sou fruto dos meus sentimentos, pensamentos, falas e vivências com Deus? Será que no Espírito Santo não há saber? O que fazer com o conhecimento que me diz que o Espírito Santo me ensinará? “mas o Ajudador, o Espírito Santo a quem o Pai enviará em meu nome, esse vos ensinará todas as coisas, e vos fará lembrar de tudo quanto eu vos tenho dito” (João 14:26). Por que negar minha subjetividade?

Visto isto, não se pretende afirmar pensamentos e certezas, no entanto, alimentar debates futuros e provocar o paradigma universitário, o pensamento *decolonial* e a religião cristã sobre, que cristianismo tem movido o padrão de ser, saber, sentir, viver da sociedade? Seria viável pensar-falar em cristianismo ou cristianismos? Teríamos um cristianismo histórico oficial e um cristianismo em anonimato na história oficial reconhecida nas universidades? Quais pensamentos pedagógicos cristãos têm formado o imaginário da sociedade ocidental? Se pensarmos que há a presença do cristianismo nos pensamentos pedagógicos (escolas e universidades), então onde se faz presente o Cristo? Poderíamos pensar-falar em pensamentos pedagógicos cristãos em anonimato diante da complexidade de experiências sociais? Podemos falar em uma história da igreja de Cristo em anonimato nos eventos da igreja na história oficial?

Quando falamos em história da igreja, ou história do cristianismo, nos limites do que se propõe nesta seção, nos deparamos com um contexto histórico que vai das perseguições a um contexto de privilégios. Segundo Lopes (2018, p. 37), podemos perceber a virada da igreja, “o cristianismo deixou de ser uma religião perseguida para ser a religião oficial do

império. Os cristãos, em vez de perseguidos, eram privilegiados. Em vez de espoliados, eram ajudados”.

Segundo Lopes (2018, p. 23) em meio a muitos conflitos, “no ano 63 a.C., Pompeu conquistou Jerusalém e os romanos passaram a dominar Israel”. Antípater foi nomeado rei em Israel e com a sua morte, assumiu o poder seu filho Herodes, o Grande, que ao morrer por volta do ano 4 a.C., teve seu reino dividido entre seus filhos (quatro deles): Herodes Antipas, Herodes Filipe, Lisânias e Arquelau.

Por diante, sob o domínio romano, os/as cristãos/ãs passaram à viver históricos de perseguições, torturas até experiências de morte, como no reinado de Nero no ano 54, o qual teve como marco de seu reinado o incêndio em Roma.

A partir desse episódio, são declaradas perseguições aos/às cristãos/ãs, o que se perpetuou em outros reinados como de Vespasiano no ano 70, Domiciano no ano 81, Marco Aurélio no ano 161, no terceiro século com o imperador Septímio Severo, depois com imperador Décio no ano 249 e Diocleciano em 303, o qual “lançou um edito ordenando a queima de todos os edifícios e livros cristãos. Os cristãos foram privados de sua dignidade e de seus direitos civis” (LOPES, 2018, p. 35).

De acordo com Lopes (2018, p. 36) “essa brutal e sangrenta perseguição só teve fim com a promulgação por Galério do Edito de Tolerância, no dia 30 de abril de 311. [...] E em 313, Constantino proclamou o Edito de Milão, fazendo cessar a perseguição aos cristãos [...]”.

Porém, tal passagem de perseguições aos privilégios, segundo (SILVA, R., 2018) trouxe mudanças de perspectivas em relação à doutrina de Cristo, o que o autor chama de *descatologização*. O que para os cristãos é entendido como “poder espiritual” acaba sendo perdido em virtude de benesses. “Assim, a igreja perdeu o poder espiritual e buscou preencher esse vazio com um poder econômico e político” (LOPES, 2018, p. 38).

Com a conversão de Constantino, a igreja de Roma passa a ter um domínio que antes não tinha, acentuando ainda mais sua instalação no mundo do poder, sendo autoridade da cristandade e do continente europeu. O que se acentuou no *hiato* de 1517 a 1789, Reforma Protestante a Revolução Francesa (SILVA, R., 2018).

Deste modo, a partir de uma breve reflexão podemos questionar: o que ocasionou essa decadência da igreja? Qual foi a pretensão ou quais foram às pretensões de Constantino? Teria a igreja passado por um processo de eurocentrismo, ao se pensar na lógica de que se “apropriaram-subsumiram-distanciaram” da doutrina de Cristo? A chamada “igreja primitiva”, segundo o pensamento cristão, desapareceu ou podemos pensar em um

remanescente em anonimato na história oficial legitimada pela academia? Entende-se que tais interrogações, não com debates curtos e armados, mas com estudos aprofundados e honestos, possivelmente podem nos apontar caminhos interpretativos para compreendermos as “igrejas de hoje” de maneira mais coerente, bem como, trazer reflexões pedagógicas para as “igrejas de hoje” sobre suas incoerências.

Logo, com esta pesquisa, em *corazonamiento* (ternura e diálogos críticos) foi possível nos conectarmos (coletivo ADQ/UFPA e pesquisadora) em denúncias, anúncios, pedagogias e questionamentos insurgentes, tornando este “fazer-pesquisa” uma experiência pedagógica, humanizada e surpreendente, que em *otredad* e *mismidad* se evidenciou a possibilidade da *unidade na diversidade*, e que é possível esperarmos uma universidade Outra, democrática, dialógica e antirracista. O que em “marchas *decoloniais*”, o coletivo ADQ/UFPA vem construindo rumo a um *giro decolonial*.

Portanto, do mesmo modo que compreendemos nossa inconclusão humana, compreendemos a inconclusão da universidade e sociedade, como também a inconclusão desta pesquisa, por isso, vamos *corazornar*?

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. B. B.; SOUSA, M. B. Saberes Culturais. In: ALBUQUERQUE, G. R. de; PACHECO, A. S. (Orgs). **Uwakuru**: dicionário analítico. Rio Branco: Nepan, 2016. p. 230-250.

ARIAS, P. G. **Corazonar**. una antropología comprometida com la vida miradas otras desde abya-yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito - Ecuador: Abya –Yala, 2010.

ARROYO, G. M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. ed.2. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ASSOCIAÇÃO DOS DISCENTES QUILOMBOLAS. **Vacinação contra Covid-19**. Belém, 26 de mai. 2021. Facebook: Quilombolas Adq ufpa. Disponível em:< <https://www.facebook.com/100009580986148/posts/2805781046417901/?app=fbl> >. Acesso em: 01. Ago. 2021.

BALLESTRIN, L. América latina e Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio/ago, 2013, p. 89-117.

BARROS, J. D’A. **A construção social da cor: diferença e desigualdades na formação da sociedade brasileira**. ed. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BILGE, S. **Théorisations féministes de l’intersectionnalité**. Diogène, 2009, (p.70-88).

BRASIL. **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003a**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm)>. Acesso em: 26. fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012**. Ministério da Educação, 2003b. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/lei](http://www.planalto.gov.br/lei)>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003b**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 08 de ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Normas para pesquisa envolvendo seres humanos (Res. CNS n.º. 196/96 e outras)**. 2. ed. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: <[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/normas\\_pesquisa\\_sereshumanos.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/normas_pesquisa_sereshumanos.pdf)>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

CAMPOS, L. R. **Do Quilombo à Universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará Campus Belém quanto à permanência**. 2016. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará), Belém. Disponível em:< <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/LaIs.pdf>>. Acesso em: 19 de jun. de 2018.

CARVALHO, J. J. de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, (p. 79-106).

CASTRO-GOMÉZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, (p.80-87).

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. ed. 5. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, J. B.; TAVARES, B.; SANTOS, I. A. A. dos; BARBOSA, L. M. de A.; SILVA, N. F. I. da; FILICE, R. C. G. Ações afirmativas na pós-graduação: em busca da equidade social e de um projeto decolonial contra-hegemônico. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. (Orgs.) **Ações afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação**. São Paulo, Cortez, 2016, (259-280).

DEUS, Z. A. de. **Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade**. 2008. 295 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, (p. 24-32).

\_\_\_\_\_. **Método para una filosofía de la liberación: superación analética de la dialéctica hegeliana**. Salamanca: Sígueme, 1994.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. **Revista Z Cultural**. XV. 3. 2020. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos-lugares-de-nascimento-de-minha-escrita/>>. Acesso: 01. Ago. 2021.

FIGUEIREDO, A. N. Presença Africana na Amazônia. **Revista Estudos Amazônicos**. Belém: Vol. III, n.º 1, 2008, p. 125-144. Disponível em:

<<http://www.ufpa.br/pphist/estudosamazonicos/arquivos/artigos/6%20-%20III%20%201%20-%20202008%20%20JM%20Bezerra%20Neto%20&%20Napoleao%20Figueiredo.pdf>>. Acesso em: 25 de jul. de 2017.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire e o conceito de BONITEZA**. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LOlmZ0ipxBQ>>. Acesso em: 05 de jun. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. ed. 23. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. ed. 25. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (2019).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 55. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; FAGUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUNES, E. A. Negro na Amazônia: recuperando sua história. **Afro-Ásia [online]**. 2012, n.45, pp.195-200. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S000205912012000100010>>. Acesso em: 22 de jul. de 2017.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: Desafios. **RBPAAE** - v. 28, n. 1, jan/abr. 2012. (p. 13-34). Disponível em:<<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>>. Acesso: 01. Ago. 2021.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOQUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, (p. 223-246).

GROSGOQUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – V. 31. n. 1, 2016.

GÓMEZ, P. P; MIGNOLO, W. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. ed. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1926.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, (p. 8-23).

LOPES, H. D. **Panorama da história cristã: a intervenção divina na história.** São Paulo: Hagnos, 2018.

LOURENÇO, K. R. C.; BARANI, E. Educação e Surdez: Um resgate histórico pela trajetória educacional dos surdos no Brasil e no mundo. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, Petrópolis, n.8, set. 2011. Disponível em: <<http://editora-araraazul.com.br/novoeaa/revista/?p=591>>. Acesso em: 13 abr. 2014. setembro-dezembro/2014.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. Tradução de Juliana Watson e Tatiana Nascimento. **Revisão de Claudia de Lima Costa. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, 2014, (p. 935-952).

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, 2008, (p.71-114).

\_\_\_\_\_. El pensamiento filosófico del “Giro Descolonizador”. In: DUSSEL, E. ; MENDIETA, E. e BOHORQUEZ, C. (EDITORES). **El Pensamiento filosófico latino-americano, del Caribe y “Latino”**. Ciudad de México: XXI, 2011, (p. 683-697).

\_\_\_\_\_. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 2012.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, (p. 33-49).

\_\_\_\_\_. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1. (1). 2017. (p. 12-32). Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>>. Acesso: 01. Ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). Crítica y Emancipación**, n. 2, primer semestre, 2009, p. 251-276. Disponível em:<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/CyE/CyE2/09idea.pdf>>. Acesso em: 02 de set. 2018.

\_\_\_\_\_. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004, (p. 667-702).

MOREIRA, P. R. S. Com ela tem vivido sempre como o cão com o gato: alforria, maternidade e gênero na fronteira colonial. In In XAVIER, G.; FARIAS, J. B.; GOMES, F. (Orgs). **Mulheres Negras no Brasil Escravista e do Pós-Emancipação**. São Paulo: Editora Selo Negro, 2012.

MOTA NETO, J. C. da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, A. L. D de; CORDEIRO, E. S. A luta pelo território: A terra como instrumento de identidade. **C@LEA - Cadernos de aula do LEA**. n. 9,v. 1, julho de 2020, p. 21-33. Disponível em: <<https://periodicos.uesc.br/index.php/calea/article/view/2625>>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

OLIVEIRA, I. A. ; SANTOS, T. R. L. **A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares**. EDUEPA, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3039--Int.pdf>>. Acesso em: 29 de nov. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PENNA, C. MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16080>>. Acesso em: 1 ago. 2021.

PEREIRA, A. A. O movimento negro brasileiro e a Lei Nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017. Disponível em:<<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>>. Acesso em 08 de ago. de 2021.

POLLACK, M. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Tradução do francês de Dora Rocha Flaksman. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, (p. 3-5).

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciência sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLALSO, 2005 (p.107-130).

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social. In: QUIJANO, A. (Org.). **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014 (285-327).

ROSA CRUZ, I. R. da. **Os discentes quilombolas do CCSE/UEPA como protagonistas de seus processos avaliativos**. 2017. 114 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Belém, 2017.

SALLES, V. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro: FGV, Belém: UFPA, 1971.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, Meneses, Maria Paula Meneses (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências Revisitado. São Paulo: Cortez, 2004, (p. 777-813).

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, J. M. S. Comunidades quilombolas, suas lutas, sonhos e utopias. **Revista Palmares - Cultura Afro-brasileira**. A FCP chega aos 21 anos - Tempo de cidadania e diversidade, n. 5, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/artigo-cqlutassu.pdf>>. Acesso em: 25 de jul. de 2017.

SILVA, N. M. C. da. Universidade no brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 3, n. 3, 2018, (p. 233-257).

SILVA, R. **O ceticismo da fé**: Deus uma dúvida, uma certeza, uma distorção. Barueri-SP: Ágape, 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. ed. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, A. L. S.; JOVINO, I. da S.; MUNIZ, K. da S. Letramento de reexistência - um conceito em movimentos negros. **Revista da ABPN**. v. 10, Ed. Especial Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, janeiro de 2018, p.01-11. Disponível em: <[https://www.academia.edu/38442578/LETRAMENTOS\\_DE\\_REEXIST%C3%80ANCIA\\_PRODUTIVA\\_DE\\_CARTAZES\\_DIGITAIS\\_COMO\\_FORMA\\_DE\\_AFIRMA%C3%80O\\_DA\\_INTELECTUALIDADE\\_JOVEM\\_E\\_NEGRA](https://www.academia.edu/38442578/LETRAMENTOS_DE_REEXIST%C3%80ANCIA_PRODUTIVA_DE_CARTAZES_DIGITAIS_COMO_FORMA_DE_AFIRMA%C3%80O_DA_INTELECTUALIDADE_JOVEM_E_NEGRA)>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

UFPA, **Plano de Ação NIS**. 2016. Disponível em: <<https://ww2.ufpa.br/noticia>>. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: In-surgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, V. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e posturas. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.

**APÊNDICE**



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título do Projeto: LUTA, REEXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO:** as pedagogias *decoloniais* da militância na e da Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ/UFPA)

**Pesquisadora responsável:**

Mestranda Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz

**Instituição a que pertence a pesquisadora responsável:**

Universidade do Estado do Pará – UEPA/CCSE

**Telefone para contato: (91)981599124 e-mail: ingridcruz.r2@outlook.com**

**Nome da(o) participante da pesquisa:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos.

O Sr.<sup>(a)</sup> está sendo convidada(o) a participar do projeto de pesquisa “**LUTA, REEXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO:** as pedagogias *decoloniais* da militância na e da Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ/UFPA)” de responsabilidade da pesquisadora Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-UEPA, tendo como orientador o Prof. Dr. João Colares da Mota Neto. Esta pesquisa tem por objetivo geral: Compreender como se dá o movimento dos/as discentes quilombolas em denúncia das *colonialidades* e anúncio de uma sociabilidade Outra a partir do coletivo ADQ/UFPA se configurando em um espaço pedagógico e *decolonial* da militância na universidade.

Este estudo se dá a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-UEPA realizado na Universidade Federal do Pará – UFPA nos meses de março 2019 à agosto de 2021, tendo como *locus* de pesquisa a Associação dos Discentes Quilombolas – ADQ/UFPA localizada na Rua Augusto Corrêa – Guamá, Campus Belém/Básico, Bloco D, sala 3.

Assim, sua participação dar-se-á por meio de entrevistas dialógicas e observação participante. Caso concorde, utilizarei o gravador de celular para o registro das falas,

posteriormente, transcritas. Será armazenado no *DRIVE* da conta do e-mail da pesquisadora os áudios, transcrições, imagens e fotos.

Fica garantido, por este termo, a confiabilidade das informações pela pesquisadora. Os benefícios advindos da realização e análise deste projeto perpassam pela possível contribuição da ampliação do debate sobre a presença e militância dos discentes quilombolas na universidade diante do paradigma hegemônico. Vale ressaltar que sua participação é **VOLUNTÁRIA** e poderá ser interrompida a qualquer momento, mesmo tendo assinado o TCLE, quando irei apagar todos seus depoimentos gravados e transcritos, assim como as imagens e fotos. Também, serão excluídos do armazenamento do *DRIVE* do e-mail da pesquisadora, sem que haja nenhum prejuízo. Os possíveis danos que possam ser causados, por conta desta pesquisa, implicam na suspensão imediata deste estudo.

Neste estudo, por uma posição política e teórico-metodológica *decolonial*, os/as entrevistados/as serão citados/as e referenciados/as ao longo do trabalho pelos pseudônimos: (ABACATAL), (GENIPAÚBA), (MANGUEIRAS), (MACAPAZINHO), (ABUÍ) e (ITACOÃ-MIRI) que são nomes de comunidades quilombolas do estado do Pará, entendendo este/as como “intelectuais da militância”.

Os termos desta pesquisa são: **saberes quilombolas; movimento social quilombola, pedagogia decolonial; universidade moderna e colonialidade**. A voluntária, ou voluntário **NÃO** serão obrigados a responder qualquer questão ou dar qualquer entrevista que não seja de sua livre vontade. O TCLE será produzido em duas vias, uma permanecendo com a pesquisadora e a outra pertencente aos/as interlocutores/as entrevistados/as ambas assinadas por todos os/as envolvidos/as no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido/a sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar, cooperando com a reunião de dados para a mesma.

Belém: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Voluntário/a da pesquisa**

---

**Pesquisadora responsável**



## APÊNDICE B – TERMO DE GRAVAÇÃO DE VOZ

Este estudo se dá a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-UEPA realizado na Universidade Federal do Pará – UFPA nos meses de março de 2019 à agosto de 2021, tendo como *lócus* de pesquisa a Associação dos Discentes Quilombolas – ADQ/UFPA localizada na Rua Augusto Corrêa – Guamá, Campus Belém/Básico, Bloco D, sala 3. Assim, sua participação dar-se-á por meio de entrevistas dialógicas e observação participante. Caso concorde, utilizarei o gravador de celular para o registro das falas, posteriormente, transcritas. Será armazenado no DRIVE da conta do e-mail da pesquisadora os áudios e transcrições.

Eu, \_\_\_\_\_, depois de entender os procedimentos da pesquisa intitulada “**LUTA, REEXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO:** as pedagogias *decoloniais* da militância na e da Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ/UFPA)”, e os métodos que serão usados para a reunião de dados, AUTORIZO, por meio deste termo, à pesquisadora Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz, sob orientação do Prof. Dr. João Colares da Mota Neto, a realizar a gravação de voz de minha entrevista sem custos financeiros de minha parte. Esta AUTORIZAÇÃO é concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada, em garantir-me os seguintes direitos: 1. Os dados reunidos serão usados exclusivamente para gerar informações para esta pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos, livros e jornais; 2. Minha identificação não será revelada nas vias de publicação das informações geradas; 3. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização; 4. Os dados da pesquisa serão guardados por cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz e após esse período serão destruídos e 5. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento. O TCLE será produzido em duas vias, uma permanecendo com a pesquisadora e a outra pertencente aos/as interlocutores/as entrevistados/as, ambas assinadas por todas e todos os/as envolvidos/as na pesquisa.

Belém: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Voluntário/a da pesquisa**

---

**Pesquisadora responsável**

**ANEXO**



**ANEXO A – MODELO DE DECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO ÉTNICO-  
RACIAL QUILOMBOLA (MORADOR/A)**

**DECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL**

QUILOMBOLA

A Associação / Comunidade \_\_\_\_\_,  
inscrita no CNPJ sob número \_\_\_\_\_, por suas  
lideranças infra-assinadas **DECLARAM**, para fins do Edital número 2/2021 –  
COPERPS UFPA, de 09 de julho de 2021,  
que \_\_\_\_\_, portador da  
cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, e inscrito no CPF sob  
nº \_\_\_\_\_, **É QUILOMBOLA**,  
residente e domiciliado na Comunidade \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, na qual contribui com as  
atividades sociais.

Declaram, ainda, ter ciência de que as informações prestadas nesta DECLARAÇÃO  
para o Processo Seletivo Especial, são de responsabilidade da Associação e quaisquer  
informações inverídicas prestadas implicarão na aplicação de medidas legais cabíveis.

Declaram por fim, que O CANDIDATO à vaga está ciente de que na hipótese de  
configuração de fraude na documentação comprobatória em qualquer momento, inclusive  
posterior à matrícula, assegurado o direito ao contraditório e a ampla defesa, pode perder  
o direito à vaga conquistada e a quaisquer direitos dela decorrentes, independentemente  
das ações legais cabíveis que a situação requerer, conforme os itens 2.4 e 9.2 do Edital  
supramencionado.

Por ser verdade, datam e assinam a presente.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.  
Local e data

**LIDERANÇA 01:** \_\_\_\_\_

**RG:** \_\_\_\_\_ **CPF:** \_\_\_\_\_

**LIDERANÇA 02:** \_\_\_\_\_

**RG:** \_\_\_\_\_ **CPF:** \_\_\_\_\_

**LIDERANÇA 03:** \_\_\_\_\_

**RG:** \_\_\_\_\_ **CPF:** \_\_\_\_\_



## ANEXO B – MODELO DE DECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL QUILOMBOLA (NÃO MORADOR/A)

### DECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL

#### QUILOMBOLA

A Associação / Comunidade \_\_\_\_\_, inscrita no CNPJ sob número \_\_\_\_\_, por suas lideranças infra-assinadas **DECLARAM**, para fins do Edital número 2/2021 – COPERPS UFPA, de 09 de julho de 2021, que \_\_\_\_\_, portador da cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, e inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, tem parentesco sanguíneo com famílias residentes na **COMUNIDADE QUILOMBOLA** \_\_\_\_\_. Cumpre destacar que o candidato nunca residiu na comunidade, nem contribuiu com as atividades da mesma. Declaram, ainda, ter ciência de que as informações prestadas nesta DECLARAÇÃO para o Processo Seletivo Especial, são de responsabilidade da Associação e quaisquer informações inverídicas prestadas implicarão na aplicação de medidas legais cabíveis. Declaram por fim, que O CANDIDATO à vaga está ciente de que na hipótese de configuração de fraude na documentação comprobatória em qualquer momento, inclusive posterior à matrícula, assegurado o direito ao contraditório e a ampla defesa, pode perder o direito à vaga conquistada e a quaisquer direitos dela decorrentes, independentemente das ações legais cabíveis que a situação requerer, conforme os itens 2.4 e 9.2 do Edital supramencionado.

Por ser verdade, datam e assinam a presente.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.  
Local e data

**LIDERANÇA 01:** \_\_\_\_\_

**RG:** \_\_\_\_\_ **CPF:** \_\_\_\_\_

**LIDERANÇA 02:** \_\_\_\_\_

**RG:** \_\_\_\_\_ **CPF:** \_\_\_\_\_

**LIDERANÇA 03:** \_\_\_\_\_

**RG:** \_\_\_\_\_ **CPF:** \_\_\_\_\_



**Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo  
66113-200 – Belém – Pará  
<http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao>**

